

ISSN 2308-9245

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ФИЛОЛОГИИ,  
ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**Основан в 2013 году**

**выпуск 3**

МИНСК  
БГУ  
2015

Представлены научные статьи, исследующие актуальные проблемы когнитивной, коммуникативной, дискурсивной лингвистики. Дается анализ различных аспектов формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Редакционная коллегия:

доктор исторических наук, профессор *В. Г. Шакурский* (гл. редактор);  
кандидат педагогических наук, доцент *М. Ф. Арсентьева* (зам. гл. редактора);  
доктор педагогических наук, профессор *Е. В. Воевода*;  
доктор филологических наук, профессор *Е. Г. Задворная*;  
доктор педагогических наук, профессор *И. И. Казимирская*;  
доктор филологических наук, профессор *Л. М. Лещева*;  
доктор педагогических наук, профессор *Н. Н. Нижнева*;  
доктор филологических наук, профессор *Т. В. Поплавская*;  
доктор филологических наук, профессор *И. С. Ровдо*;  
доктор педагогических наук, профессор *А. П. Сманцер*;  
доктор филологических наук, профессор *В. Д. Стариченок*;  
доктор педагогических наук, доцент *Л. В. Хведченя*;  
кандидат филологических наук, доцент *С. А. Дубинко*;  
кандидат филологических наук, доцент *В. И. Дублянский*;  
кандидат филологических наук, доцент *И. Н. Ивашкевич*;  
кандидат филологических наук, доцент *Е. А. Казанкова*;  
кандидат филологических наук, доцент *Т. В. Караичева*;  
кандидат филологических наук, доцент *С. И. Лебединский*;  
кандидат педагогических наук, доцент *О. И. Моисеенко*;  
кандидат педагогических наук, доцент *О. В. Лущинская*;  
кандидат филологических наук, доцент *В. В. Черкас*

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная эпоха характеризуется событиями глобального характера, которые формируют новую стратегию преподавания иностранных языков в разных странах мирового сообщества. Для современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков характерно повышенное внимание к коммуникативно-прагматическим аспектам общения. Современный специалист должен использовать иностранный язык как в общегуманитарных целях, так и в своей профессиональной деятельности. Для достижения этих целей преподавателю иностранных языков необходимо не только обладать мастерством и умением проектировать и прогнозировать иноязычный процесс обучения, но и проводить исследования по самым актуальным проблемам в области когнитивной, коммуникативной, дискурсивной лингвистики, лексической семантики, следить за новыми тенденциями современной науки.

Именно эти вопросы рассматриваются в сборнике научных статей «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков», который инициирован кафедрой германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета. В сборник включены научные труды профессорско-преподавательского состава всех языковых кафедр факультета международных отношений и вузов-партнеров.

Проблемное поле данного выпуска охватывает наиболее актуальные вопросы коммуникативной компетенции с позиции ее компонентного состава, выделение которого позволяет переосмыслить содержание обучения и акцентировать внимание на профессионально ориентированном учебном процессе.

Рассматриваются проблемы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, теории и практики перевода, методики преподавания иностранных языков, раскрываются возможности использования межпредметных связей при обучении иностранному языку.

Статьи расположены в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Выражаем благодарность деканату факультета международных отношений БГУ за помощь и поддержку в создании сборника.

Сборник будет полезен преподавателям иностранных языков, аспирантам, научным работникам и слушателям факультетов повышения квалификации.

УДК 37.01

## **ФАКТОР МОТИВАЦИИ В ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

---

**М. Ф. Арсентьева**

---

Фактор мотивации рассматривается как наиболее важный фактор в процессе преподавания иностранных языков. Определены понятия «мотивация», «внутренняя мотивация», «внешняя мотивация», «интегративная мотивация» и «инструментальная мотивация». В работе описаны факторы, которые влияют на процесс освоения иностранного языка у людей разных возрастных групп, выявлены компоненты мотивации, их актуальность и взаимодействие, рассмотрены модели с основными компонентами мотивации. Проанализированы эмпирические исследования зарубежных ученых.

The motivation factor is manifested to be the most important one in language teaching. Definitions for motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, integrative motivation, and instrumental motivation are provided. The paper describes factors that strongly influence the process of the foreign language learning by people of different ages, as well as analyses motivation components, their relevance and interaction. Some models with basic motivation components are examined. The analysis is made on the basis of empirical research of foreign scientists.

**Ключевые слова:** мотивация; компонент мотивации; фактор мотивации; мотив; модель.

**Keywords:** motivation; motivation components; motivation factors; motive; model.

**Введение.** Огромные перемены в области образования в последние годы не могли не затронуть сферу обучения иностранному языку. Вот почему идея улучшения его преподавания находится в центре внимания многих

исследований. В их основе лежит проблема совершенствования приемов, подходов и методов обучения. Особенно важен в методике преподавания иностранных языков фактор мотивации, к которому в последние годы обращаются многие ученые не только у нас в стране, но и за рубежом.

Сегодня трудно представить, что еще 30–40 лет тому назад исследователям иностранного языка необходимо было доказывать важность фактора мотивации и наличие способностей (дара) для успешного изучения языка. Совсем по-другому обстоит дело в настоящее время.

Цель данной публикации — проанализировать исследования зарубежных ученых о роли фактора мотивации в обучении иностранному языку, рассмотреть мотивационные модели внедрения различных видов и разновидностей мотивации. Материалом исследования послужили статьи ученых разных стран по этой теме. Выборка производилась с помощью автоматизированного поиска ключевых слов.

**Основная часть.** В современной дидактике преподавания иностранного языка ключевой составляющей автономной концепции обучения, подчеркивающей роль самостоятельности обучающегося, является мотивация к учебе.

Многочисленные подходы к пониманию сущности мотивации, природы этого явления, ее структуры нашли отражение в научных исследованиях зарубежных ученых. Мотивация трактуется как побуждение, вызывающее активность организма [1], как совокупная система процессов, отвечающих за побуждения и деятельность [2]. Кроме того, мотивация рассматривается и как процесс психической регуляции конкретной деятельности [3].

В начале моего обзора хотелось бы подчеркнуть, что мотивация — многомерная и динамичная категория, состоящая из различных, дополняющих друг друга и взаимозависимых компонентов. Такие компоненты мотивации заложены в природных данных человека, в его взглядах на процесс обучения, а также в наличии благоприятной среды обучения.

С начала 1970-х годов проводятся многосторонние и дифференцированные исследования индивидуальных различий между людьми, изучающими иностранный язык. Рассмотрение индивидуальных предпосылок, способствующих или препятствующих изучению языка, играет большую роль как в теории, так и в дидактике преподавания иностранного языка. Но увидеть общую картину исследований в этой области трудно, поскольку отдельные исследования часто несовместимы, так как они рассматривают процесс обучения с разных точек зрения и используют различные методы исследования [4].

Можно с уверенностью сказать, что у каждого человека существует своя теория обучаемости. С одной стороны, это так называемое трудолюбие, с другой – врожденные способности, талант. Необходимо подчеркнуть, что прилежание даже у неспособных к обучению людей открывает возможности для достижения поставленных целей в познании.

В последние годы в зарубежных эмпирических исследованиях обучения иностранным языкам введены психологические концепции внешней и внутренней мотивации. В рамках теории самоопределения деятельности [5] эти два типа мотивации основаны на полярности самоопределения (автономии) и внешнего контроля.

Внутренняя мотивация позитивна для обучающегося и обеспечивает успех. Например, учебная деятельность здесь рассматривается как часть своей личности и как выражение индивидуальной потребности, тогда как внешняя мотивация не побуждает к выполнению определенных задач с интересом, а осуществляется просто автоматически. Например, чтобы избежать конфликтов с родителями и учителями, получить признание или похвалу [6], [7].

Для определения фактических мотивов ученые [8] предлагают следующие параметры:

- 1) личностные качества:
  - ✓ готовность к работе (умение рассчитывать свои возможности);
  - ✓ желание достичь успеха, вера в себя;
- 2) языковые параметры:
  - ✓ положительное отношение к изучаемому языку (место и привлекательность языка в жизни обучающегося);
  - ✓ личностные установки (общение с носителями языка, желание посетить страну изучаемого языка и установить контакты с местным населением);
- 3) учебные цели:
  - ✓ наличие определенной цели;
  - ✓ актуальность изучения иностранного языка;
  - ✓ настойчивость в достижении цели;
- 4) опыт и оценка шансов на успех:
  - ✓ наличие опыта (изучал ли обучающийся иностранные языки раньше) и способностей к овладению языком;
  - ✓ самооценка успеха обучения;
  - ✓ шансы на успех (есть ли вера в себя, в свои силы?);
  - ✓ оценка занятия учеником (отношение к преподаванию, к учебному материалу, методам работы);
- 5) наличие языковой среды (контакт с носителями языка, чтение литературы на иностранном языке, наличие онлайн-контакта).

Так, например, институт имени Гёте называет 10 мотивов для изучения немецкого языка [9]:

- немецкий язык — язык международного общения;
- возможность читать оригинальную литературу;
- расширение деловых связей;
- участие в мероприятиях, связанных с изучением языка;
- возможность посещать немецкоговорящие страны;
- получение преимуществ на рынке труда;
- интеграция с Европой;
- знакомство с научными достижениями;
- знакомство с культурой Германии;
- немецкий язык — язык европейской культуры.

Дальнейшими мотивами для изучения немецкого языка как иностранного могут быть: гордость за себя (я взялся изучать такой «сложный язык»), профессиональный рост, учеба в стране изучаемого языка и т. д.

Ежедневно обучающиеся и преподаватели встречаются с тем, что обучение иностранному языку даже в одинаковых условиях дает различные результаты. Это объясняется разными факторами, которые ниже будут рассмотрены более подробно.

В последнее время интерес пожилых людей к изучению иностранного языка растет. Именно они составляют большую часть учащихся языковых курсов. Значит, увеличивается число исследований относительно роли возраста в обучении языку. В работах Гроокеса и Шмидта [10] рассматриваются мотивы и особые предпосылки к обучению иностранному языку у людей пожилого возраста. Возрастной фактор также широко изучен и в рамках общего познавательного интереса. Центральный вопрос исследования: кто лучше может выучить иностранный язык — дети или взрослые? Сравнительные исследования показали, что на ранних стадиях обучения взрослые имеют преимущества в овладении грамматическими структурами, так как они владеют когнитивными навыками и навыками аналитического подхода к выполнению заданий. Важно подчеркнуть тот факт, что навык понимания речи на слух с возрастом утрачивается. Поэтому много времени на занятиях со взрослыми уделяется повторам. Четкость формулировок, выбор материала также играют большое значение. Но в долгосрочной перспективе дети достигают в общей сложности более высокого уровня владения иностранным языком и добиваются лучшего результата в освоении языка. Детям легче дается освоение произношения без акцента, а также освоение грамматического строя языка. Чем раньше



ребенок приступает к изучению иностранного языка, тем быстрее формируются у него эти навыки. Однако это происходит до определенного возраста (отрезок времени между рождением и периодом созревания), так как этот процесс связан с развитием центральной нервной системы.

Биологический фактор также влияет на процесс овладения иностранным языком. Результаты исследований, проведенных относительно изучения иностранного языка представителями разных полов, неоднозначны. В одних исследованиях подчеркиваются преимущества представителей женского пола, в других, наоборот, мужского пола. Есть исследования, которые не выявили значимых различий. Но большинство все же считают, что девочки/женщины имеют лучшие способности к изучению иностранных языков, хотя с точки зрения биологических особенностей данному факту объяснений нет.

Психологический фактор страха и бесстрашия также может быть одной из причин различий в овладении языком. Возможно, наличие страха в небольшом количестве и не мешает повысить внимание и желание ребят изучать иностранный язык, но присутствие постоянного страха определенно производит отрицательный эффект. Результаты исследования [11] показывают, что существует на самом деле специфический страх в отношении обучения иностранному языку: это страх ответить на вопрос, страх во время экзамена, страх быть неправильно оцененным и т. д. Этим объясняется тот факт, что обучающийся, ощущающий нажим и принуждение, может досрочно прервать свое обучение.

Кроме того, следует иметь в виду, что размер страха зависит и от возраста обучающегося. Так, у детей потребность в общении выражена четко с раннего детства, поэтому они не боятся говорить на иностранном языке. У взрослых происходит все наоборот, они стесняются произносить чужие звуки или боятся «потерять лицо», когда говорят на иностранном языке.

Следующий фактор, значительно влияющий на процесс обучения иностранным языкам, — социальный фактор.

В этом контексте хорошо известна гипотеза культурализации [12], которая гласит, что обучающиеся настолько овладевают иностранным языком, насколько свободно они чувствуют себя в социальном окружении. В качестве параметров этого процесса можно выделить две переменные: социальную и психологическую. Социальная охватывает комплекс определенных групп компонентов, таких как социальные различия и сходства языковых культур своей страны и страны изучаемого языка, их взаимоотношения и процесс обмена информацией. Психологическая составляющая, по словам Гарднера, проявляется прежде всего через со-

стояние шока, стимулирующее необходимость общения. Результаты исследования показывают, что пребывание за границей и контакт с носителями изучаемого языка оказывают положительный эффект в его освоении.

Зольмеке [13] также утверждает, что культурные составляющие общества влияют на процесс обучения иностранному языку больше, чем биологические характеристики мужчин и женщин.

Когнитивные факторы также способствуют изучению языка. Они достаточно стабильны, так как являются либо врожденными, либо имеют культурно-исторические корни. Ример [7] рассматривает отдельные подфакторы, которые в совокупности формируют различные типы обучающихся.

*Способность к обучению.* Речь идет о способности обучающегося различать звуки, находить их в письменном виде, иметь грамматическое чутье и способность распознавать и запоминать грамматические модели (индуктивно).

*Интуитивность.* Очень важно в языке уметь сделать правильный выбор в многообразии значений и противоречий.

*Готовность к риску.* Смелые и активные в своих высказываниях учащиеся считаются лучшими учениками. Ушиода [14] доказала, что на самом деле степень корректности в устной речи у них очень высока.

*Активизация каналов восприятия.* В психологии различают следующие типы учащихся: аудитивный, визуальный, кинестетический. Аудитивно ориентированные учащиеся предпочитают устную коммуникацию; визуально ориентированные — чтение и письмо; кинестетические учащиеся много времени и усилий должны приложить, чтобы овладеть тем или иным материалом. Авторы новых учебников уделяют больше внимания созданию широкого спектра различных заданий и упражнений с учетом специфики вышеуказанных типов [11].

Указанные выше факторы представляют изолированные аспекты личности учащегося. Взаимоотношения отдельных факторов друг с другом, их влияние друг на друга, выбор факторов и их объема в изучении языка еще не выявлены. Однако Ример [7] изучила взаимодействие отдельных факторов и разработала гипотезу одиночки (Einzelgänger-Hypothese). Эта гипотеза подчеркивает индивидуальные, социальные и когнитивные потребности обучающихся. Обучение происходит всегда в социальном контексте, но сам процесс обучения осуществляется в ментальной «системе одиночки».

Рассматривая вышеуказанные факторы, исследователи подчеркнули разницу между интегративной и инструментальной мотивациями. Инструментальная мотивация направлена на необходимость изучения иностранного языка, например, для профессиональных целей, в то время как интегративная мотивация предусматривает изучение культуры, желание обучаемого стать членом языкового общества.

Одни исследователи придерживаются точки зрения, что при интегративной мотивации успех в обучении языка достигается намного быстрее, так как предполагается, что она оказывает эффект на более длительное время. Однако другие исследования доказывают эффективность инструментальной мотивации. Например, Гарднер [15] в своей работе уточнил понятие мотивации следующим образом: «Ученик тогда мотивирован, когда он ставит перед собой определенную цель и стремится ее выполнить».

Мотивация – какие компоненты включает она в себя? Ответ найден в работе Ример [7]. В своих исследованиях она выделила следующие компоненты мотивации:

*1) общие личные и социальные условия:*

- ✓ активность учащегося;
- ✓ уверенность в себе;
- ✓ общественный запрос;
- ✓ семейное влияние;

*2) цели:*

- ✓ постановка ближайших и долгосрочных целей;
- ✓ серьезное желание добиться цели и реализовать ее;
- ✓ самостоятельность в решении выбора языка (является ли данный предмет обязательным в школе или предметом по желанию);

*3) предыдущий опыт и достижение успеха:*

- ✓ изучение и оценка предыдущего опыта изучения иностранного языка;
- ✓ самооценка в достижении успеха;

*4) контекст обучения:*

- ✓ учитель, учебная группа;
- ✓ методическое обеспечение занятия, качество учебного материала;
- ✓ рамочные условия;

*5) наличие контактов с целевым языком:*

- ✓ контакт с носителями языка;
- ✓ онлайн-контакт.

Эти компоненты индивидуальны и рассматриваются по отношению к каждому учащемуся в отдельности.

Есть ли среди названных выше компонентов мотивации специальные, которые имеют решающее значение в изучении иностранных языков? На этот вопрос попыталась найти ответ исследовательская группа под руководством Роберта Гарднера [12], разработав социообразовательную модель, где главным элементом является интегративная мотивация, которую следует понимать как комплекс интегративности, положительного отношения к процессу обучения. Четко и последовательно этой группой

была представлена концептуализация мотивации в отношении ориентации на язык и на культуру страны изучаемого языка. Однако в контексте глобализации и интернационализации инструментальность является ярко выраженным отражением растущего значения иностранных языков в профессиональной коммуникации [16]. Поэтому интегративность и инструментальность следует рассматривать в тесной связи друг с другом.

Второй фактор социообразовательной модели — интенсивность мотивации, которая включает в себя готовность, желание инвестировать в учебную деятельность, стремление добиться цели. А что побуждает людей в течение всей жизни к учебной деятельности? Очень много известно нам о психологии мотивации, мотивация определяет деятельность учащегося в социуме. Различные поступки — это результат индивидуальных интересов, желаний, склонностей. У каждого человека есть свои ценности, опыт, способности, которые обусловлены как внешними, так и внутренними факторами. Изменения в настроении, в поведении есть ответ на внешние и внутренние раздражители. Что должно произойти, чтобы эти раздражители стали помогать в учебе, что может повлиять на мотивацию? Почему не каждая цель реализуется в жизни? Ответ прост: нет желания, воли. Волевые процессы описывает переход желания, мотива в мотивационные тенденции, а потом и к действию, т. е. к учебе. Необходимо достичь порога мотивации, чтобы сделать решающий шаг [17].

Описание этого процесса до недавних пор не было предметом интенсивного исследования в области иностранных языков. Впервые обратился к этой теме Дерней [18]. Он разработал следующие техники мотивации («Десять заповедей»):

- собственным поведением подавать хороший пример другим;
- создать приятную и раскрепощенную атмосферу на занятии;
- сформулировать задания так, чтобы учащимся был понятен их смысл и цель;
- создать положительное отношение к учащимся;
- заставить поверить учащихся в собственные способности;
- провести занятие интересно;
- поддержать самостоятельность обучающегося;
- организовать и провести занятие так, чтобы учащийся почувствовал себя полезным;
- помогать учащимся сформулировать свои личные и реально осуществимые цели;
- познакомить учащихся с культурой языка.

В 2001 году автор расширил список, где предложил 35 мотивирующих стратегий.

На основе собственного анализа вышеназванных моделей Ример [19] предложила модель, которая включает элементы социообразовательной модели и подхода «Рубикон» в изучении иностранного языка.

Эта модель не рассматривает мотивацию как центральную составляющую в процессе изучения иностранного языка, так как в ней нашли отражение другие побуждающие факторы, которые соответствуют индивидуальным особенностям обучающегося и оказывают влияние на:

- постановку целей;
- выбор целей и формирование намерения (актуальность цели, рефлексия выгоды, вероятность достижения цели, положительная Я-концепция с точки зрения обучаемости, наличие контактов);
- инициирование действий (позитивное отношение к учебе, достаточное наличие ресурсов, метастратегических планов);
- желание учиться (преодоление трудностей, саморегуляция, стремление к автономии) и взаимодействовать с окружающими (самоподдержка, положительные реакции на внешние воздействия).

Эти мотивационные переменные взаимодействуют с внешними факторами: социально-культурной средой, наличием контактных лиц (родители, другие члены семьи, сверстники, учитель, группа учащихся и т. д.), возможностями для обучения (школьные и внешкольные мероприятия, наличие свободных аудиторий и времени для осуществления учебной деятельности и т. д.). Если в ходе конкретного процесса обучения переоцениваются специфические составляющие, то обучающиеся дают негативную оценку этому процессу, а цель обучения рассматривают как недоступную и теряют положительное отношение к обучению.

**Заключение.** Таким образом, в настоящей статье была предпринята попытка изучить понятие мотивации у всех возрастных категорий учащихся, рассмотреть ее виды с точки зрения зарубежных ученых, определить ее место в изучении иностранного языка. В этой связи и был проведен анализ иностранной научно-методической, психологической и педагогической литературы по проблеме мотивации с целью выявить возможности ее повышения. Особое внимание было обращено на выявление возможностей, заложенных в самом человеке, через одновременное обращение к языку и культуре. С таких позиций открываются новые перспективы и возможности для улучшения качества процесса обучения и изучения иностранного языка.

## Библиографические ссылки

1. *Skinner B.* About Behaviorism. New York : Knopf, 1974.
2. *Вилюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
3. *Магомед-Эминов М. Ш.* Трансформация личности: новые теории : учеб. пособие. М., 1998.
4. *Riemer C.* Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1997.
5. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum, 1985.
6. *Kleppin K.* Motivation. Nur ein Mythos? Teil I // Deutsch als Fremdsprache, 2001. № 4. S. 219–225.
7. *Riemer C.* Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen // Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth : Ludwig Auer, 2001. S. 376–398.
8. *Dörnyei Z.* Motivation and motivating in the foreign language classroom // Modern Language J. 1994. № 78. S. 273–284.
9. <http://www.goethe.de>
10. *Crookes G., Schmidt R.* Motivation: Reopening the research agenda // Modern Language J. 1991. № 41. S. 469–512.
11. *Oxford R., Shearin J.* Language learning motivation: expanding the theoretical framework // Modern Language J. 1994. № 78. S. 12–28.
12. *Gardner R.* Social psychology and second language learning. London : Edward Arnold, 1985.
13. *Solmecke G.* Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 1983.
14. *Ushioda E.* Learner Autonomy 5 : The Role of Motivation. Dublin : Authentik, 1996.
15. *Gardner R.* Language learning motivation: the student, the teacher, and the researcher. Texas Papers in Foreign Language Education, 2001. № 6. S. 1–18.
16. *Lamb M.* Integrative Motivation in a globalizing world // System. 2004. № 32. S. 3–19.
17. *Heckhausen H.* Motivation und Handeln. 2. Aufl., Berlin : Springer, 1989.
18. *Dörnyei Z.* Motivation in second and foreign language learning // Language Teaching. 1998. № 31. S. 117–135.
19. *Riemer C.* DaF-Lehrende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache // Hans-Jürgen Krumm, Paul Portmann-Tselikas (Hrsg.). Begegnungssprache Deutsch. Innsbruck ; Wien : Studien Verlag, 2004.

## СЕМАНТЫЧНАЯ КЛАСІФІКАЦЫЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ: ПОШУКІ І РАШЭННІ

---

**В. А. Арцёмава**

---

У артыкуле аналізуюцца падыходы да паняцця «фразеалагізм» і крытэрыі яго вылучэння як адзінкі ў канцэпцыях айчынных і замежных аўтараў, а таксама разглядаюцца пабудаваныя на гэтых падставах семантычныя класіфікацыі фразеалагізмаў у беларускай і англійскай мовах.

In the article the analysis of the approaches to the concept of the idiom and the criteria for its selection as a unit are presented. The semantic classifications of phraseological units are considered.

**Ключавыя словы:** фразеалагізм; семантычная спаянасць; шырокая і вузкая канцэпцыі; семантычная класіфікацыя.

**Keywords:** phraseological unit; semantic cohesion; wide and narrow concept; semantic classification.

**Уводзіны.** У любой мове існуюць устойлівыя спалучэнні слоў – фразеалагізмы, што адлюстроўваюць шматвекавы вопыт працоўнай і духоўнай дзейнасці народа, яго гісторыі, маральных каштоўнасцей, а таксама рэлігійных поглядаў [1, с. 6]. Фразеалогія з’яўляецца моўнай універсальіяй, але ў кожнай мове фразеалогія спецыфічная, што тлумачыцца як інтралінгвістычнымі фактарамі (генетычная, структурная разнастайнасць моў), так і экстралінгвістычнымі (культурна-гістарычныя, геаграфічныя ўмовы пражывання носьбітаў).

Фразеалогія як асобны раздзел мовазнаўства з’явілася параўнальна нядаўна, хоць да гэтага часу напісана нямала даследаванняў у гэтай галіне. Аднак у працах па фразеалогіі назіраецца адсутнасць пераемнасці,

раз'яднанасць і неадназначнасць у выбары асноўных крытэрыяў для вызначэння фразеалагічнай адзінкі. Невыпадкова Ю. Д. Абрэсян справядліва заўважае, што «вызначэнне фразеалагічнай адзінкі гэтак жа складана, як вызначэнне слова» [3].

**Асноўная частка.** У сучаснай фразеалагічнай тэорыі існуе дзве найбольш распаўсюджаныя канцэпцыі фразеалагізма — шырокая і вузкая. У шырокай канцэпцыі, адлюстраванай у працах У. Л. Архангельскага [4, с. 154—177], С. Г. Гаўрына [6, с. 7—13], М. М. Шанскага [12, с. 76—87] і інш., асноўнай прыметай фразеалагічнай адзінкі (далей — **ФА**) з'яўляецца яе рэпрадуктаванне — узнаўляльнасць. Пры такім падыходзе ў сферу даследавання ўключаюцца прыказкі, крылатыя выразы, перыфразы і іншыя словазлучэнні.

Шырокі падыход да фразеалагізма ўласцівы і англа-амерыканскай лінгвістычнай традыцыі. Напрыклад, Л. П. Сміт ідыёмамі называе ўсе ўстойлівыя экспрэсіўныя спалучэнні і размяркоўвае іх у падгрупы на падставе неаднародных структурных, семантычных і этымалагічных крытэрыяў [17, с. 10]. Д. Бол уключае ў сваю класіфікацыю рознапарадкаваныя моўныя з'явы: размоўныя формулы, фразавыя дзеясловы, метафарычныя выразы і інш. [13]. Таксаномія Т. Лонга, побач з традыцыйнымі ідыёмамі тыпу *spill the beans* 'прагаварыцца', ахоплівае ідыёмы з дзеясловамі-эмоцыямі ці пачуццямі, пары слоў адной часціны мовы, аб'яднаныя злучнікамі *and* 'і' / *or* 'або', ідыёмы з пастаянным кампанентам-займеннікам *it*, ідыёмы-алюзіі, прымаўкі, тыповыя размоўныя фразы, ідыёмы-параўнанні [15]. Д. Сэйдл і У. Мак-Мордзі адносяць да класа ідыём гукапераймальных слоў, выклічнікі, мадальныя звароты, састаўныя злучнікі, устойлівыя спалучэнні слоў, прыказкі і прымаўкі [16].

У нашым даследаванні мы прытрымліваемся вузкай канцэпцыі фразеалагізма, заснаванай на яго семантычнай цэласнасці, і пад фразеалагізмам разумеем устойлівую, узнаўляльную, не менш як двухкампанентную моўную адзінку, што спалучаецца са словамі свабоднага ўжывання і мае цэласнае значэнне, не роўнае суме значэнняў яе кампанентаў [8, с. 5]. Пры гэтым падыходзе аб'ём фразеалогіі абмяжоўваецца толькі матываванымі і нематываванымі сэнсавымі непадзельнымі выразамі. Стратыфікацыя фразеалагізмаў з пункту гледжання іх семантычнай цэласнасці належыць В. У. Вінаграду [5], дзе **ФА** размяркоўваюцца ў парадку змяншэння ступені сувязі паміж кампанентамі: фразеалагічныя зрашчэнні, фразеалагічныя адзінствы і фразеалагічныя злучэнні.

**Фразеалагічныя зрашчэнні** — абсалютна непадзельныя, нераскладальныя **ФА**, значэнне якіх цалкам не суадносіцца з асобнымі значэннямі іх слоў-кампанентаў [5, с. 131]. Падобныя **ФА** характарызуюцца адсутнасцю



живой синтаксичнай сувязі паміж сваімі кампанентамі. Напрыклад, семантика фразеалагізма *шаркі на баркі* ‘схапіць з сабой свае манаткі’ [10, с. 667] непасрэдна не вынікае са значэнняў слоў *шаркі* і *баркі*.

*Фразеалагічныя адзінствы* таксама з’яўляюцца выражэннем адзінага сэнсу, але яны адрозніваюцца ад фразеалагічных зрашчэнняў матываванасцю свайго цэласнага значэння. Напрыклад, у фразеалагізме *на ўсе жылы* ‘вельмі хутка, імкліва’ [9, с. 399] агульны сэнс выразу непасрэдна звязваецца са значэннямі яго кампанентаў. *Жылы* — крывяносныя сасуды і сухажыллі. Пры хуткім бегу працуюць *усе* крывяносныя сасуды і сухажыллі.

*Фразеалагічныя злучэнні* — пераходны тып ФА. Яны складаюцца, як правіла, з двух кампанентаў, адзін з якіх валодае самастойным значэннем, а другі — несвабодным значэннем. Прытым лексічнае значэнне кожнага з кампанентаў лёгка разумеецца і паддаецца раскладанню [5, с. 138]. Фразеалагічнае злучэнне *траскучы мароз* складаецца з двух слоў, адно з якіх — *мароз* — мае самастойнае, свабоднае значэнне, а другое — *траскучы* — залежнае, несвабоднае значэнне, што выяўляецца толькі ў спалучэнні са словам *мароз*.

Семантычная класіфікацыя фразеалагізмаў В. У. Вінаградава крытыкавалася. М. С. Гурычова звяртае ўвагу на хісткасць крытэрыяў размежавання фразеалагічных адзінстваў і фразеалагічных зрашчэнняў, паколькі ў большасці выпадкаў граматычная і семантычная структуры фразеалагізма паддаюцца аналізу, і з гэтага пункту гледжання няма абсалютна нераскладальных спалучэнняў [7, с. 6]. Н. М. Амосава асноўнымі яе недахопамі лічыць адсутнасць адзінай прыметы групойкі ФА і арыентацыю толькі на рускамоўны матэрыял [2, с. 5–9]. Тым не менш фразеалагічная класіфікацыя В. У. Вінаградава можа быць ужыта для стратыфікацыі англійскага фразеафонду. Гэта паказалі даследчыкі А. Коўі, Р. Макін і А. Макэйг [14]. Яны вылучаюць наступныя тыпы ФА:

1) чыстыя ідыёмы (*pure idioms*) — ідыёмы, што валодаюць самай высокай ступенню ідыяматычнасці, нераскладальныя, значэнне якіх цалкам незалежнае ад значэнняў кампанентаў. Напрыклад, у ідыёме *kick the bucket* значэнне ‘памерці’ немагчыма вывесці з кампанентаў *kick* ‘ударыць нагой’ і *bucket* ‘вадро’. Па класіфікацыі В. У. Вінаградава, гэты выраз — фразеалагічнае зрашчэнне;

2) метафарычныя ідыёмы (*figurative idioms*) — словазлучэнні з пераасэнсаваным значэннем і мінімальным узроўнем варыятыўнасці. Яны маюць цэласнае матываванае значэнне. Ідыёма *beat one’s breast* ‘вельмі настойліва даводзіць што-небудзь, запэўніваць у чым-небудзь’ з кампанентамі *beat*

‘біць’, *one’s* ‘свае’, *breast* ‘грудзі’ валодае празрыстай унутранай формай. Падобны тып ідыём можна суаднесці з фразеалагічнымі адзінствамі;

3) словазлучэнні з абмежаванай спалучальнасцю (*restricted collocations*) — словазлучэнні, дзе адзін з кампанентаў мае пераасэнсаванае значэнне, а іншы кампанент ужываецца ў літаральным сэнсе. Напрыклад, у ФА *a blind alley* са значэннем ‘тупік’ прыметнік *blind* ‘сляпы’ ўжываецца ў пераасэнсаваным значэнні ‘тое, што канчаецца тупіком і не мае праходу’ з назоўнікам *alley* ‘дарога’, што ўжываецца ў літаральным сэнсе. Падобны тып словазлучэнняў можа быць суаднесены з фразеалагічнымі спалучэннямі;

4) адкрытыя словазлучэнні (*open collocations*) — тып словазлучэнняў са свабоднай сувяззю кампанентаў. Так, у словазлучэнні *fill the sink* ‘запоўніць ракавіну’ кожны кампанент ужываецца ў літаральным значэнні: *fill* ‘запоўніць’, *sink* ‘ракавіна’.

Часам праблематычна вызначыць ступень семантычнай спаянасці паміж кампанентамі ўстойлівых словазлучэнняў — *фразеалагічнасці*. У нашым даследаванні за аснову бяруцца наступныя крытэрыі фразеалагічнасці, указаныя Б. А. Плотнікавым [11, с. 249–259]:

1) даслоўная ўнутрымоўная неперакладальнасць фразеалагізма, што сведчыць пра непадзельнасць яго значэння. Гэты крытэрыі праяўляецца ў фразеалагічных слоўніках, калі значэнне выразу тлумачыцца не адным, а некалькімі словамі: *не наказваць вачэй* ‘не прыходзіць куды-небудзь, не паяўляцца дзе-небудзь’ [10, с. 160];

2) наяўнасць у складзе ўстойлівых словазлучэнняў застарэлых кампанентаў з забытай семантыкай — некратызмаў або архаічных граматычных форм, што звычайна не фіксуюцца ў слоўніках як самастойныя лексемы (*лахі, шаркі, рабое* і інш.): *лахі пад пахі, шаркі на баркі, абое рабое*;

3) граматычная катэгарыяльнасць — выконванне ў сказе функцыі аднаго яго члена (*рука ў руку* ‘блізка, побач’ — акалічнасць);

4) страта фразеалагізмам сваёй унутранай формы або немагчымасць яго значэння (*на сёмым небе*);

5) нязменнасць знешняй граматычнай формы ўсіх кампанентаў канкрэтнага фразеалагізма (*як мага*);

6) сінтаксічная немадэлюемасць (*адно дзяржыся*);

7) недапушчальнасць устаўкі ўнутр узнёўляльнага выразу дадатковага кампаненту, ужыванне якога б прыводзіла да пашырэння колькаснага складу дадзенага выразу (*плячысты на живот*);

8) немагчымасць сінтаксічнай трансфармацыі выразу (*заварочваць аглоблі*);

9) адсутнасць варыянтнасці (фанетычнай, марфалагічнай, лексічнай, сінтаксічнай) адпаведна ў кампанентах ідыёмы і ў яе мадэлі (*ні слыху ні дыху*);

10) немагчымасць змены ўстаноўленага парадку размяшчэння кампанентаў у складзе ўзнаўляльнага выразу (*кроў з малаком*).

Чым больш вышэйадзначаных крытэрыяў фразеалагічнасці вылучаецца ў складзе пэўнага выразу, тым больш устойлівым ён з’яўляецца, і наадварот, чым менш такіх крытэрыяў характэрна для канкрэтнага выразу, тым бліжэй ён да свабоднага спалучэння слоў.

Разгледзім тры фразеалагічныя адзінкі *шаркі на баркі*, *носам к носу* і *праліўны дождж* на адпаведнаць указаным крытэрыям фразеалагічнасці і вызначым іх тыпы. Словазлучэнне *шаркі на баркі* не перакладаецца да-слоўна і па кантэксе (першы крытэрыі). Яго змест у слоўніку перадаецца злучэннем ‘схапіць з сабой свае манаткі’. Яно мае архаічныя лексемы *шаркі* і *баркі* (другі крытэрыі). У сказе злучэнне *шаркі на баркі* выконвае ролю выказніка (трэці крытэрыі). У гэтым выразе страчана ўнутраная форма (чацвёрты крытэрыі), яго граматычная форма з’яўляецца нязменнай (пяты крытэрыі), сінтаксічна не мадэлюецца (шосты крытэрыі) і не дапускае замены свайго колькаснага складу (сёмы крытэрыі). Больш таго, ён сінтаксічна не трансфармуецца (восьмы крытэрыі), не вар’іруецца (дзявяты крытэрыі), мае нязменны парадак кампанентаў (дзясяты крытэрыі). Такім чынам, выраз *шаркі на баркі* адпавядае ўсім дзесяці крытэрыям. Сказанае дазваляе зрабіць выснову, што гэта тыповае фразеалагічнае зрашчэнне, ці абсалютная ідыёма.

Словазлучэнне *носам к носу* [10, с. 110] мае 6 крытэрыяў фразеалагічнасці. Яго змест у слоўніку перадаецца выразам ‘вельмі блізка, адзін да аднаго’ (першы крытэрыі). Гэта словазлучэнне выконвае ў сказе функцыю акалічнасці (трэці крытэрыі), мае нязменную знешнюю граматычную форму (пяты крытэрыі) і не дапускае ўстаўкі дадатковага кампанента (сёмы крытэрыі). Падобны выраз немагчыма сінтаксічна трансфармаваць (восьмы крытэрыі) і змяніць устаноўлены парадак размяшчэння кампанентаў (дзясяты крытэрыі).

У выразе *праліўны дождж* можна вылучыць толькі адзін крытэрыі — адсутнасць варыянтнасці (дзявяты крытэрыі).

Указаныя факты сведчаць, што словазлучэнне *шаркі на баркі* мае самую высокую ступень семантычнай спаянасці кампанентаў і з’яўляецца абсалютнай ідыёмай — фразеалагічным зрашчэннем. У выразе *праліўны дождж* вылучаецца самая нізкая ступень фразеалагічнасці, што робіць

яго фразеалагічным злучэннем. Словазлучэнне *носам к носу* займае прамежкавае становішча паміж абсалютнай ідыёмай *шаркі на баркі* і слабым фразеалагізмам *праліўны дождж*.

Крытэрыі фразеалагічнасці прадстаўлены ў наступнай табліцы:

**Крытэрыі фразеалагічнасці**

ФА	Крытэрыі фразеалагічнасці									
	даслоўная ўнутрымоўная перакладальнасць	наяўнасць некратызму	граматычная катэгарыяльнасць	страта ўнутранай формы	нязменнасць знешняй граматычнай формы	сінтаксічная немадэлюемасць	немагчымасць устаўкі дадатковага кампанента	немагчымасць сінтаксічнай трансфармацыі	адсутнасць варыянтнасці	немагчымасць змены ўстаноўленага парадку
<i>шаркі на баркі</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>носам к носу</i>	+	—	+	—	+	—	—	+	+	+
<i>праліўны дождж</i>	—	—	—	—	—	—	—	—	+	—

**Заклучэнне.** Такім чынам, дадзены падыход дазваляе вызначыць сілу семантычнай спаянасці кампанентаў, або ступень фразеалагічнасці, любога выразу пэўнай мовы і прадставіць увесь фразеафонд пэўнай мовы як стройную сістэму з узаемазвязанымі элементамі.

## Бібліяграфічныя спасылкі

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиялогия. М. : Наука, 2009.
2. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. М. : Либроком, 2010.
3. Апресян Ю. Д. К вопросу о значении фразеологических единиц // Иностр. яз. в шк. М., 1957. № 6.
4. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов н/Д : Рост. гос. ун-т, 1964.
5. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Лексикология и лексикография. М., 1977.

6. *Гаврин С. Г.* Фразеология современного русского языка: в аспекте теории отражения : учеб. пособие. Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1974.

7. *Гурычева М. С.* Очерки по синтаксису новофранцузского языка. М. : Наука, 1965.

8. *Лепешаў І. Я.* Фразеалогія сучаснай беларускай мовы. Мінск : Выш. шк., 1998.

9. *Лепешаў І. Я.* Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. Мінск : БелЭн, 2008. Т. 1.

10. *Лепешаў І. Я.* Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. Мінск : БелЭн, 2008. Т. 2.

11. *Плотнікаў Б. А.* Агульнае мовазнаўства. Мінск : Універсітэцкае, 1994.

12. *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для филол. фак. М. : Либроком, 2010.

13. *Ball W. J.* A Practical Guide to Colloquial Idiom. London : Longman, 1958.

14. *Cowie A. P.* Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Oxford : Oxford univ. press, 2000.

15. *Long Th. H.* Longman Dictionary of English Idioms. London : Longman, 1987.

16. *Seidl J.* English Idioms and How to Use Them. London : Oxford Univ. Press, 1978.

17. *Smith L. P.* Words and Idioms : Studies in the English Language. London : Constable a. Co., 1925.

## ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

---

**Н. К. Григорьева**

---

Овладение умениями письменной речи — важная часть процесса иноязычного образования. Студентам приходится перерабатывать огромное количество письменных источников, писать доклады, рефераты, курсовые работы. Цель нашей статьи — изучить процесс развития письменной речи в обучении русскому языку как иностранному. В нашей статье мы описали теоретические аспекты проблемы развития умений письменной речи в обучении иноязычному общению, показали место письменной речи среди других видов речевой деятельности, исследовали подходы к обучению продуктивной письменной речи, проанализировали классификацию письменной речи, показали систему упражнений, направленных на развитие умений продуктивной письменной речи.

Teaching of writing is an important part of the process of foreign language education. Students have to process huge amounts of written sources, writing reports, essays, term papers. The purpose of this article is to study the development of writing in teaching Russian as a foreign language. In this article we describe the theoretical aspects of the development of writing skills in teaching foreign language communication, showed the place of writing among other types of speech activity, explored approaches to training of productive written speech, analyzed the classification of writing, demonstrated a system of exercises aimed at developing the skills of productive written speech.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; обучение письменной речи; связь письменной речи с говорением и чтением; текстовый подход; процессуальный подход; типы письменной речи; языковые упражнения; речевые упражнения.

**Keywords:** Russian as a foreign language; teaching writing; writing relationship with speaking and reading; text approach; process approach; types of writing; language exercises; speech exercises.

Овладение умениями письменной речи — это важная часть обучения иностранцев русскому языку, так как большая часть потенциала языка заключена именно в ней. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фонетические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Письменная речь способствует личностному развитию студента, повышению его конкурентоспособности, так как гармонически развитый специалист должен сочетать в себе не только общепрофессиональные знания, но и знания гуманитарных дисциплин.

В настоящей статье исследуются проблемы развития умений в письменной речи, актуальные при обучении иностранных студентов в процессе овладения ими учебным материалом уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД). Умения письменной речи, составляющие коммуникативную компетенцию уровня УКНПД, следующие:

- продуцировать письменное монологическое высказывание на заданную тему в соответствии с коммуникативной установкой;
- репродуцировать аудио- и письменные тексты в соответствии с коммуникативной установкой;
- осуществлять письменное дистантное общение;
- продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере общения.

Данная проблема актуальна в иноязычном образовании, так как существует сложность в усвоении письменной речи. Актуальность проблемы овладения студентами письменной речью обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма. Особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их получения, осознали, что написание докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ является залогом их будущей успешной профессиональной деятельности.

Цель нашей статьи — изучить процесс развития письменной речи в обучении русскому языку как иностранному.

Задачи исследования:

- 1) описать теоретические аспекты проблемы развития умений письменной речи в обучении иноязычному общению;
- 2) показать место письменной речи среди других видов речевой деятельности;
- 3) исследовать подходы к обучению продуктивной письменной речи;

- 4) проанализировать классификацию письменной речи;
- 5) показать систему упражнений, направленных на развитие умений продуктивной письменной речи.

Обучение письменной речи на занятиях по РКИ становится эффективным, если преподаватель создает продуктивные учебные ситуации, развивает познавательные интересы и мотивацию учащихся.

Для написания нашей статьи мы использовали следующие источники.

Описывая модель обучения письменной речи, опирающуюся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний, мы анализировали идеи Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. С. Лында, Л. И. Назиной, И. А. Сотовой, Т. Н. Татиевой, С. П. Тищенко.

В обучении письменной речи иностранных учащихся психолингвистическая теория порождения письменных высказываний не единственная. Представляет интерес также текстовый подход, который ориентирован на продукт речевой деятельности — письменное высказывание, текст. Здесь мы опирались на работы Н. М. Шанского, И. Р. Гальперина, Г. Я. Солганика, Л. М. Лосева, А. И. Горшкова, Л. П. Федоренко, М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской.

На занятиях по русскому языку как иностранному большое значение имеют разные виды письменных сообщений. Наиболее адаптированной к обучению неродному языку представляется классификация Т. Хеджа, в основу которой положено выделение типов письменной речи в зависимости от:

- а) ее назначения и сферы использования, функционирования;
- б) вида письменного сообщения и его связи с конкретными условиями и целями обучения. При этом различаются типы письменных сообщений, в основе которых преобладает продуктивность (их содержание и языковое оформление определяется пишущим) или репродуктивность (когда письменно передается информация, полученная при чтении, слушании, переработанная и представленная в разной степени свернутости с учетом конкретной цели письменного сообщения).

В учебном процессе широко применяются виды сообщений, связанные с получением информации в устной и письменной форме, ее переработкой и сокращенным изложением в письменном виде. В данной работе представлена система упражнений, формирующая умения продуктивной письменной речи. Эта система упражнений описана в работах следующих авторов: В. А. Бухбиндер, И. Л. Бим, В. Л. Вайсбурд, Н. И. Гез, А. Д. Климентенко, Б. А. Лапидус, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, Р. П. Мильруд, О. Д. Митрофанова, Е. И. Пассов, И. Д. Салистро, В. В. Сафонова, В. Л. Старков, С. К. Фоломкина, В. Б. Царькова, Н. И. Языкова и др.



В современной методике преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного проблемы развития умений письменной речи связаны с обучением технике письма и собственно письменной речи, местом письменной речи среди других видов речевой деятельности, поиском подходов к обучению продуктивной письменной речи, классификацией письменной речи, а также с системой упражнений, формирующей умения продуктивной письменной речи.

Различают четыре вида речевой деятельности: говорение и письмо (продуктивные виды деятельности), аудирование и чтение (рецептивные виды деятельности). В современной методической литературе различают письмо и письменную речь. Это деление связано с особенностями механизма письма.

Письменная речь как вид речевой деятельности предполагает владение навыками письма и умениями письменной речи. Письмо — это составление слов из букв, а письменная речь — составление письменных сообщений из слов и словосочетаний. Таким образом, в основе письма лежит усвоение графики и орфографии. При этом владение навыками письма должно быть доведено до автоматизма на начальном этапе обучения.

В основе письменной речи лежат письменные умения или умения выражать свои мысли с помощью графического кода. Графические и орфографические навыки должны быть сформированы на более раннем этапе.

Приведем определения письменной речи в научных исследованиях. Исследователи считают, что письменная речь представляет собой «специфический вид речевой деятельности: кодирование информации с учетом графического канала связи или порождение речи в графическом оформлении» [2, с. 294]; «специфический код речевой деятельности, кодирование информации с учетом графического способа связи» [5, с. 15], «письменная речь состоит из прогрессивных взаимосвязанных уровней букво- и словообразования, заполнение и составление собственных предложений, и, наконец, самостоятельное написание текста» [7, с. 20].

Из приведенных высказываний мы можем сделать вывод, что письменная речь отличается от других видов речевой деятельности своей специфичностью. Письмо представляет собой неразложимый процесс, состоящий из *техники письма* (средства обучения) и *собственно письменной речи* (цели обучения, средства общения) как продуктивной аналитико-синтетической деятельности, в основе которой лежат определенные речевые механизмы.

Механизмы письменной речи базируются на механизмах внутренней речи, которые определяют составление внутреннего плана, «конспекта» будущего текста, планирование содержания, в ходе которого определяют цель и адресат, выявляется обобщенное смысловое содержание и структурно-семантические схемы его реализации [1, с. 147].

Способность осуществлять передачу мыслей в письменной речи взаимосвязана с развитием механизмов говорения. На правильный выбор слов и речевых образцов влияют коммуникативная цель, промежуточные коммуникативные задачи, намерения, отношения между участниками письменного общения, общность жизненного опыта. Имеет значение то, что связному письменному высказыванию предшествует проговаривание порождаемого текста и сокращенное прослеживание порядка изложения. Этот синтез предполагает выбор нужных слов, распределение компонентов содержания в соответствии с замыслом, выбор подходящих синтаксических структур, выделение предиката как основной части высказывания. Формированию этого механизма помогают специальные упражнения: составление плана, ответы на вопросы, составление логико-смысловых схем и др.

Механизмы памяти (оперативной, кратковременной, долговременной) тесно обеспечивают успешность составления внутреннего плана будущего высказывания, его редактирования, логической перегруппировки, расширения и сокращения единиц текста.

Механизмы комбинирования и конструирования — одни из центральных механизмов речевого умения, они лежат в основе такого качества речи, как ее продуктивность. При комбинировании происходит процесс формирования словосочетаний и предложений из известных языковых средств; при конструировании происходят изменения в структуре и содержании речевой единицы.

Механизм осмысления (установления связей) действует на разных уровнях: с его помощью устанавливаются смысловые связи а) между понятиями; б) между членами предложения; в) между данным и новым, темой и ремой.

Таким образом, как мы указали выше, развитие умений письменной речи связаны с говорением.

Создание письменного высказывания осуществляется в два этапа. Первый этап подчеркивает связь письменной речи с говорением, так как здесь составляется письменное высказывание из тех же элементов, что и при говорении. На втором — звуковой код переводится в графический, т. е. происходит непосредственное написание письменного высказывания.

Первый этап представляет собой разнообразную и сложную деятельность. Она характеризуется А. А. Леонтьевым как программирование грамматико-семантической стороны высказывания, грамматическая реализация высказывания и выбор слов, моторное программирование компонентов высказывания, выбор звуков и выход [4, с.265]. Эта деятельность дополняется ассоциированием элементов звукового сообщения и графем, а также сопровождается проговариванием про себя. Далее А. А. Леонтьев отмечает, что при выполнении непродуктивных упражнений первым этапом

будет не кодирование собственного высказывания, а декодирование речевого произведения, воспринятого на слух или зрительно. Таким образом, А. А. Леонтьев выделяет два этапа создания письменного высказывания: 1) кодирование или декодирование; 2) кодирование с помощью графического кода.

Не менее тесной является связь письма с чтением, хотя она осуществляется в других направлениях по сравнению с говорением. И письменная речь, и чтение базируются на одном и том же коммуникативном коде — графическом. Таким образом, знание звуко-буквенного соответствия имеет большое значение для овладения как чтением, так и письмом. И в том, и в другом случае деятельность человека связана с проговариванием, хотя при письме оно выступает как начальное звено кодировки, а при чтении — как конечное. Разница состоит в различии характера операций: при письме это кодирование, а при чтении — декодирование. В этом случае письменная речь может выступать как средство, помогающее развивать умения и навыки чтения.

Таким образом, письменная речь является одним из наиболее сложных видов деятельности, она тесно связана с говорением и чтением. Необходимо учитывать психологические и лингвистические особенности письменной речи при обучении иностранных студентов русскому языку.

В соответствии с требованиями «Типовой учебной программы для иностранных студентов I—IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений» [3] студенты, изучающие русский язык как иностранный в белорусских вузах, должны научиться выражать свои мысли письменно, уметь писать тезисы, конспекты, рефераты, курсовые работы, делать доклады на конференциях. Цели стимулируют процесс обучения, делают его осмысленным и направленным. Однако таких задач может быть достаточно много и не всегда возможно указать те, которые придется решать студентам в реальной жизни. Важно выявить речевые задачи, которые студенты должны научиться реализовать как пользователи языка (правильно написать свое имя, имя адресата, дату, адрес; написать поздравление, письмо личного характера, сообщить информацию о себе, своей семье, городе, интересах, уметь запрашивать эту же информацию у своего адресата; описывать события, факты, явления и комментировать их; написать заявление о приеме на работу и выполнить письменно другие формальности и т. д.) и речевые задачи, решение которых является частью учебного процесса (составление плана, тезисов выступления, фиксирование учебно-предметной информации, составление «учебных записей», создание аннотаций, конспектов, рефератов, выписывание информации из справочной литературы и т. д.). Совокупность целей и задач позволяет выбрать подход к обучению письменной речи.

В методике обучения иностранным языкам сложилось как минимум два подхода, связанных с обучением продуктивной письменной речи: текстовый и процессуальный. Процессуальный подход опирается на психолингвистическую теорию порождения письменного высказывания (планирование, реализация, самоконтроль). Текстовый подход ориентирован на продукт речевой деятельности — письменное высказывание.

С позиций первого подхода в организации обучения письму центральное место занимает:

- творческий процесс речепорождения;
- личность пишущего;
- его коммуникативные и познавательные потребности;
- целевые установки на предстоящие виды письменных сообщений;
- анализ аудитории, к которой обращена письменная речь.

Модель обучения письменной речи, опирающаяся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. С. Линда, Л. И. Назина, И. А. Сотова, Т. Н. Татиева, С. П. Тищенко), включает в себя три этапа:

- 1) обучение планированию содержания письменного сообщения;
- 2) обучение реализации замысла письменного высказывания: обучение структурированию письменного сообщения и овладение композицией текста;
- 3) обучение самоконтролю, редактированию написанного.

Текстовый подход ориентирован на продукт речевой деятельности — письменное высказывание, текст [1, с. 149]. Отличительной чертой этого подхода является то, что развитие письменной речи тесно связано с рецептивной формой письменной коммуникации — чтением (Н. М. Шанский, И. Р. Гальперин, Г. Я. Солганик, Л. М. Лосева, А. И. Горшков, Л. П. Федоренко, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская). Развитие умений при обучении письменной речи связано с разными видами чтения. *Изучающее чтение* предполагает: а) выписывание определенных сведений, выводов; б) подготовку заметок с целью сравнения, классификации фактов; в) подробное изложение прочитанного. *Ознакомительное чтение* предполагает: а) формулирование идеи, замысла автора; б) запись основных фактов текста; в) составление резюме; г) запись собственного мнения о прочитанном [6, с. 262].

В процессе взаимосвязанного обучения формируются следующие умения:

- 1) передавать основную информацию прочитанного/прослушанного текста;
- 2) передавать главную идею;
- 3) кратко/детально сравнивать, сопоставлять описываемые факты;

- 4) приводить в доказательство иллюстрирующие примеры, аргументы;
- 5) делать обзор, комбинирование, объединение информации;
- 6) давать характеристику, выражать оценку, собственное отношение к излагаемому (согласие — несогласие, одобрение — неодобрение, порицание, удивление и пр.);
- 7) реферативно излагать информацию, аннотировать и резюмировать ее и др.

В текстовом подходе к обучению письменной речи текст выступает в роли образца, подлежащего анализу, имитации. Типичная схема работы при обучении связной продуктивной письменной речи такова: от анализа текста-образца (с постепенным уменьшением опоры на образец) к созданию самостоятельного письменного сообщения. В текстовом подходе обучение письму включает несколько этапов:

- 1) чтение, осмысление и анализ текстов;
- 2) построение высказывания по аналогии с текстом-образцом;
- 3) написание самостоятельных письменных сообщений.

В обучении русскому языку как иностранному можно сочетать возможности указанных подходов в зависимости от уровня владения языком и потребностями обучающихся.

В рамках данного исследования будет уместно вспомнить виды письменных сообщений, так как в обучении письменной речи важно, к какому пласту лексики относится то или иное письменное высказывание.

Наиболее адаптированной к обучению неродному языку представляется классификация Т. Хеджа [7, с. 96], в основу которой положено выделение типов письменной речи в зависимости от: а) ее назначения и сферы использования, функционирования; б) вида письменного сообщения и его связи с конкретными условиями и целями обучения:

1) *письменная речь, используемая в учебных (академических) целях*. Примерами письменных речевых сообщений являются конспекты, заметки, рецензии, краткие изложения и эссе;

2) *письменная речь, используемая в профессиональных целях*. Реализуется в таких речевых жанрах, как деловые письма, контракты, объявления, отчеты, статьи и протоколы, деловые записи и т. д.;

3) *письменная речь, используемая для поддержания личного общения*. Существует в виде записок, частных писем, открыток, электронных посланий, факсовых сообщений и т. д.;

4) *письменная речь, используемая в личной сфере и личных целях*: дневниковые записи, заметки на память, рецепты, записи адресов и т. д.;

5) *творческая письменная речь*, реализуемая в создании стихов, рассказов, сценариев.

При этом различаются типы письменных сообщений, в основе которых преобладает продуктивность (их содержание и языковое оформление определяется пишущим) или репродуктивность (когда письменно передается информация, полученная при чтении, слушании, переработанная и представленная в разной степени свернутости с учетом конкретной цели письменного сообщения).

Поскольку в учебном процессе широко применяются виды сообщений, связанные с получением информации в устной и письменной форме, ее переработкой и сокращенным изложением в письменном виде, представим систему упражнений, формирующую умения продуктивной письменной речи (В. А. Бухбиндер, И. Л. Бим, В. Л. Вайсбурд, Н. И. Гез, А. Д. Климентенко, Б. А. Лапидус, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, Р. П. Мильруд, О. Д. Митрофанова, Е. И. Пассов, И. Д. Салистро, В. В. Сафонова, В. Л. Старков, С. К. Фоломкина, В. Б. Царькова, Н. И. Языкова и др.).

*Языковые* (тренировочные, подготовительные) упражнения, цель которых — овладение языковым материалом и подготовка к операциям, связанным с выражением мыслей в письменной форме. Они предполагают разнообразные речевые действия при наличии опор (содержательных и смысловых) и основаны на следующих видах учебных действий с речевым материалом: имитация, подстановка, трансформация, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и т. д. Эти упражнения могут снабжаться ключами для самоконтроля и выполняться как самостоятельная работа во внеаудиторное время.

К *речевым упражнениям* относятся все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме. Они базируются на типологии письменных сообщений. В их ряду: 1) письменное воспроизведение по памяти прослушанных или прочитанных микротекстов либо письменная реконструкция текста по ключевым словам; 2) написание плана текста в форме вопросов, назывных или простых утвердительных предложений; 3) подбор заголовков к тексту или его частям; написание тезисов; 4) написание изложений с различной степенью сжатия информации; 5) описание фактов и явлений окружающей действительности; 6) сочинение; 7) конспектирование; 8) аннотирование; 9) составление резюме; 10) реферирование; 11) рецензирование.

Итак, в данной статье мы описали теоретические аспекты проблемы развития умений письменной речи в обучении иноязычному общению, показали связь письменной речи с другими видами речевой деятельности, проанализировали классификацию письменной речи, исследовали подходы к обучению продуктивной письменной речи, показали систему упражнений, направленных на развитие умений письменной речи.

Большое значение в обучении русскому языку как иностранному имеет письменная речь. Письменная речь позволяет сохранить языковые фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

В обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному важно создать условия для успешного развития умений письменной речи. Чтобы реализовать задачи, выполнение которых требует длительного времени (например, написание сочинений, рефератов, аннотаций, составление резюме и т. д.), необходимо эффективно организовать самостоятельную работу студентов, разработать систему контроля выполненных студентами заданий.

Учебно-методические комплексы должны соответствовать требованиям модульно-рейтинговой системы и включать в себя тексты, тренировочные и речевые упражнения, задания творческого характера, тесты. Создание УМК для развития навыков письменной речи в преподавании русского языка как иностранного является перспективным направлением для дальнейшей научно-практической разработки темы данной статьи.

### **Библиографические ссылки**

1. *Бальхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного, нового : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М., 2007.
2. *Гез Н. И., Лиховицкий Н. В., Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высш. шк., 1982.
3. *Лебединский С. И., Гончар Г. Г.* Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений. Минск : БГУ, 2003.
4. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Высш. шк., 1969.
5. *Мазунова Л. К.* Письмо как методическая категория // Иностр. яз. в шк. 2004. № 6. С. 15–21.
6. *Мусницкая Е. В.* Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М., 1991. С. 162–174.
7. *Hedge T.* Writing: Resource Books for Teachers. Alan. Oxford University Press, 1977.

## ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

---

**С. А. Дубинко**

---

Исследуется взаимодействие вербального и невербального компонентов речевого общения в эксплицированности и неэксплицированности передаваемой информации. Рассматриваются такие виды неэксплицированности, как информационная неполнота и информационная неопределенность текста. Подчеркивается значимость категории избыточности в общении, которая может быть объективной (обусловленной нормами данного языка) и субъективной (фоновые знания в общении). Фоновые знания, будучи невербальным компонентом общения, включают прагматические значения, знания экстралингвистических факторов общения, энциклопедические знания о культуре, истории и традициях страны изучаемого языка. Рассматривается роль фоновых знаний в интерпретации текста и предупреждении провалов коммуникации.

Studies the role of verbal and nonverbal components of communication in explicitness and inexplicitness of information within a speech unit. The article considers such types of inexplicitness as incompleteness of information and vagueness of the text. It also underlines the role of the category of abundance which may be of two types: objective (which is based on the norms of a language) and subjective (which includes the background knowledge of communication). The background knowledge embraces pragmatic meaning, the knowledge of extra linguistic factors of communication, encyclopedic knowledge of the culture, history and traditions of native speakers. It is an important factor in interpreting and eliminating failures in communication.

**Ключевые слова:** фоновые знания; неэксплицированность; информационная неполнота; избыточность; прагматические значения; культурный компонент значения.



Key words: background knowledge; inexplicitness; incompleteness of information; abundance; pragmatic meaning; cultural component of meaning.

**Введение.** Если бы содержание сообщения полностью и недвусмысленно раскрывалось только через языковой контекст, то это привело бы к невероятному увеличению объема текста, с одной стороны, и упрощению передаваемой информации — с другой. Это, вероятно, исключило бы проблемы декодирования сообщения и значимость такой науки, как лингвистическая герменевтика, так как отпала бы необходимость интерпретировать текст и передаваемое им сообщение. Однако в действительности во всем многообразии мыслительной деятельности и передаче всех аспектов и оттенков информации важную роль играют не только вербальные, но и невербальные средства общения. Их соотношение может быть различным с перевесом одних или других. Это позволяет говорить о том, что понятие «общение» шире понятия «коммуникация» и может происходить при ограниченном использовании языковых средств, но при обязательном условии — наличии необходимых фоновых знаний у участников общения. В лингвистике отмечается, что любой текст обладает информационной неполнотой, так как содержание сообщения никогда не выражается в полной мере эксплицитно. Это означает, что коммуниканты должны сами достраивать его до необходимой полноты, декодируя «скрытые смыслы» на основе «фоновых знаний» [1, с. 160], которые получили название «энциклопедической информации» [2, с. 95], «ситуационной информации» [3, с. 82], «затекста» [4, с. 163], «глобально-вертикального контекста» [5, с. 85], «импликаций» [6, с. 190], «пресуппозиций» [7, с. 92]. Многообразие терминов указывает на многоаспектный характер этого явления и интерес к нему со стороны специалистов из разных областей знаний. Разные подходы к изучению этого явления во многом дополняют друг друга, хотя и не снимают в полной мере многих герменевтических проблем в сфере речевого взаимодействия. Само по себе обращение к ним уже является предпосылкой к изучению роли этого многоаспектного явления в эффективном иноязычном общении и, в частности, в процессе межкультурной коммуникации. Представляется, что термин «фоновые знания» более полно охватывает необходимый объем сведений об экстралингвистических факторах общения и более точно передает необходимость владения коммуникантами не только знаниями о системе языка и вербальных средствах общения, но и дополнительными сведениями о данной лингвокультуре, ее истории, традициях, общепринятых нормах общения в той или иной сфере коммуникации, которые органично вплетаются в текст речевого произведения. По сути дела,

все стратегии и тактики речевого общения, тактики ухода от ответа и дипломатические тактики поддержания беседы основываются на определенном балансировании вербальных и невербальных средств общения, без исследования которого невозможно эффективное речевое взаимодействие. Из этого следует, что текст и сообщение хотя и взаимосвязаны, все же не тождественны. Изучение взаимодействия вербальных и невербальных средств общения предполагает исследование тех важных составляющих фоновых знаний, которые являются предпосылкой к успешной коммуникации и решению многих переводческих проблем. Присутствие в структуре фоновых знаний культурного компонента и связанных с ним ассоциаций непременно ведут к адаптации, если мы хотим избежать негативных оценок чужой культуры и культурного шока в общении с иностранцами. Фоновые знания, являясь невербальным средством общения, органично вплетаются в структуру текста (как в устной, так и письменной форме коммуникации) и наряду с другими объективными и субъективными факторами обеспечивают его неэксплицированность или информационную неполноту. Последняя является характерной чертой естественного общения на родном языке и предопределяет сложность восприятия речи собеседника и трудность при изучении иностранного языка в целом, так как все же существует порой заблуждение, что для овладения иностранным языком достаточно знать лишь необходимый минимум вербальных средств общения.

Основная цель работы — рассмотреть, какие трудности возникают на стыке «фоновые знания — система языка» в процессе интерпретации текста сообщения в устной и письменной формах и какими факторами они обусловлены. Изучение взаимодействия вербальных и невербальных средств общения в рамках данной работы направлено на выявление причин неудач и провалов в коммуникации, а также прогнозирование возможных трудностей перевода, обусловленных не только лингвистическими, но и экстралингвистическими факторами.

**Основная часть.** О необходимости владения определенной совокупностью фоновых знаний для успешного участия в процессе коммуникации пишут авторы многих работ по лингвистике, переводу, межкультурной коммуникации. В культуре, как и в языке, могут быть своего рода акценты — результат интерференции различных моделей поведения. Как и от языковых акцентов, от них порой нелегко избавиться [8, с. 64]. Более того, в процессе межкультурного общения выявляются не только акценты, но серьезные различия, обусловленные традициями, историей, нормами поведения и другими экстралингвистическими факторами, кото-

рые могут привести к непониманию и даже культурному шоку. Многие из этих факторов являются причиной неудач как в устной, так и в письменной формах коммуникации.

Проблема фоновых знаний со всей остротой возникла и в лексикографической практике. Относительно бесполезно утверждать, что слово или фраза имеет то или иное значение, если мы не исследуем, в сочетании с какими жестами и интонацией, при каких обстоятельствах они произносятся, что предшествует им, какой существует характер взаимоотношений между участниками общения и т. д. Экстралингвистические факторы, сопутствующие речевому общению, стали предметом исследования по этнографии языковой коммуникации в работе американских ученых во главе с Д. Хаймсом [9, с. 50]. В работах русскоязычных авторов изучение фоновых знаний успешно проводилось в русле лингвострановедения, предмет которого предусматривает общую социальную культуру участников общения. При этом социальная история человека предполагает те его характеристики, которые являются результатом воспитания и возникают в пределах определенной социальной группы или — шире — языковой общности. Сюда относится поведение человека, система его мировоззренческих взглядов, этических оценок, эстетических вкусов и — самое главное — большая часть его знаний [10, с. 13].

Проблема фоновых знаний рассматривается также в теории и практике перевода. Детальное и всестороннее изучение фоновых знаний в контексте проблем интерпретации текста обязательно происходит с учетом ситуации, и в первую очередь ситуации социальной, которая непременно должна описываться на так называемом уровне восприятия и коллективной оценки. В теории перевода появляется и вводится в научный обиход термин «детерминанты процесса перевода» и подчеркивается ограниченность изоляционистского подхода в изучении переводческих проблем [11, с. 143].

Создатели искусственного интеллекта и, в частности, автоматизированных систем обработки текста, моделирующих способность человека понимать текст, также обращались к фоновым знаниям и пытались рассмотреть комплекс связанных с ними проблем [12, с. 173]. Интересные и перспективные результаты в изучении роли фоновых знаний в контексте решения данных конкретных задач были получены и сторонниками фреймового подхода [13, с. 211].

Анализ многочисленных подходов к пониманию фоновых знаний и того, какие из них являются лингвистически релевантными, позволяет сделать вывод о том, что фоновые знания формируют смысловой уровень сознания и существуют в неязыковой среде в форме многочисленных ло-

гических импликаций и пресуппозиций. Их вербализация чаще всего является избыточной и даже неуместной, ибо в противном случае мы рискуем заговорить банальными, общепринятыми для данной лингвокультурной общности истинами. Это противоречило бы принципам коммуникации, которая должна быть не тавтологичной, а эффективной, ориентированной на передачу «с помощью языка такой информации, которая дополняет, но, как правило, не повторяет уже имеющуюся у коммуникантов информацию о соответствующих предметах и явлениях» [14, с. 74].

Фоновые знания, как известно, не исчерпываются языковым сознанием, значениями языковых знаков. Выражением содержания, формой отражения и фиксации действительности может быть не только слово с его объективным значением, но и умения как обобщенный “образ действия”, нормы поведения и т. д. Хотя, как подчеркивает А. Н. Леонтьев, язык — не демиург человеческого в человеке, онтогенетический процесс формирования человеческой психики создается не воздействием самих по себе словесных раздражителей, а является результатом специфического процесса присвоения, который определяется всеми обстоятельствами развития индивидов в обществе [15, с. 378].

Языковое сознание, в отличие от невербального, смыслового уровня сознания, формируется значением слов национального языка. Языковое сознание вообще и значение слова как его фрагмент представляют собой форму структуризации и фиксации общественного опыта людей, знаний о мире. Значение слова само по себе не есть некое «вместилище знаний», а лишь форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании. Таким образом, неправомерно сводить реалии и фоновые знания в целом в лингвистическом плане к словам или иным номинативным единицам. Фоновые знания могут вообще не быть представлены в языковом сознании в виде готовых значений языковых знаков, а если и представлены, то далеко не в исчерпывающем виде. Не вызывает сомнения тот факт, что в коммуникации человек формирует первоначально высказывание, а поэтому целостность высказывания есть предварительное условие вхождения в него тех или иных слов и словосочетаний. Другими словами, высказывание не складывается из слов с их значениями, а скорее наоборот, слова с их значениями получают свое реальное существование только в рамках высказываний.

Таким образом, целостность высказывания задается на смысловом уровне как некий образ результата, т. е. представление о цели высказывания. Например, установка «на наречие» — это представление о том, что что-то произошло, осознание чего-то, что где-то как-то произошло, но еще нет самого наречия. Образ результата далее накладывается на пси-

хологическую модель текущей обстановки. Но данная обстановка представляется в нашем сознании не просто в виде неких застывших слепков с предметов и явлений окружающего мира, а в виде определенной динамики находящихся в пропозициональных отношениях образов. Каждый человек хранит в своем сознании определенную сумму накопленных знаний об окружающих предметах и явлениях, о связях между ними, которые закрепляются человеческой практикой и приобретают устойчивый характер. По сути дела, все предметы окружающей действительности выступают для нас как признаки, мысленно и ассоциативно вызывающие образы других вещей. Поэтому на этапе вербализации образа результата создаются психологические предпосылки вызвать желаемый «образ» путем актуализации определенных фрагментов окружающей обстановки, которые и индуцируют в сознании слушающего-читающего пресуппозициональные ряды, составляющие образ результата. Эти устойчивые связи и позволяют нам открыто их не высказывать, но подразумевать, «держат в уме». Таким образом, подлинное осмысление образа результата означает некую реконструкцию в сознании слушающего или читающего модели ситуации общения в узком смысле и модели внешнего мира — в более широком. Весьма важен для лингвистического исследования вопрос о том, где и каким образом сливаются языковые и фоновые знания в одно речемыслительное единство. Фоновые знания существуют и проявляются только в осмысленном высказывании, насквозь пронизывая его и придавая ему многомерный характер. Они представляют собой результат присвоения индивидом как материальных, так и духовных ценностей. Сами по себе фоновые знания могут не иметь к языкознанию никакого отношения, если они являются предметом изучения в рамках других наук, как естественных, так и социальных. Однако лингвистика, изучая теорию высказывания, не может игнорировать фоновые знания и, соответственно, не включать их в свой объект. Но для того чтобы язык сохранил свою территорию исследования и не растворился в необъятном море мыслительного содержания человеческого сознания, коммуникативная лингвистика определяет свой предмет исследования, который представляет собой некий стык «фоновые знания — система языка». Коммуникативную лингвистику, таким образом, интересуют фоновые знания не сами по себе, а с точки зрения того, как в той или иной лингвокультурной общности они, как невербальный компонент речевого общения, вплетаются в текст речевого произведения, т. е. что в языковой коммуникации имплицуруется, а что эксплицуруется. И здесь возникает вопрос о том, как понимать степень передачи содержания мысли, и каковы ее границы в каждом конкретном случае. Если бы все содержание сообщения пол-

ностью и недвусмысленно раскрывалось только через языковой контекст, то это привело бы к непомерному «разбуханию» текста. Участники коммуникации обычно купируют свои тексты в расчете или в надежде на предварительную информированность друг друга, на ясность ситуации. Любой текст, по сути дела, обладает информационной неполнотой (в тексте все содержание сообщения никогда полностью эксплицитно не выражено). При этом переводчик вовсе не обязан эксплицировать все содержание исходного сообщения в тексте перевода. Текст лишь в той или иной степени индуцирует это содержание, и участники коммуникации сами достраивают его до необходимой полноты, декодируя некие скрытые смыслы на основе энциклопедической информации и фоновых знаний. В теории коммуникации известно, что мы не всегда говорим все, что хотим сказать, говорим «намекami». Обращаясь к концепции информационной неполноты текста, В. В. Мартынов отмечает, что «предложениям естественного языка присуща изначальная неэксплицированность смысла вследствие неполноты фразовой или эллиптической – презумпции и неполноты сферхфразовой – пресуппозиции» [16, с.179]. Целесообразно, однако, разграничивать информационную неполноту и информационную неопределенность текста и несомого им сообщения. Известно, например, что туманные речи бывшего государственного секретаря США А. Хейга не только ставили в тупик переводчиков, но и озадачивали американских профессоров и сенаторов. Однако более информированные реципиенты речей А. Хейга поясняли, что его словесная эквилибристика является лишь дипломатической тактикой. Есть мнение, что слишком понятные научные работы кажутся «инфантильными» [17, с. 94]. Существует так называемый «постулат смягчения коммуникативного намерения» как общий принцип языковой коммуникации [18, с. 143]. Имеются даже указания на то, что слушателей не всегда устраивает большой объем передаваемой информации, и, более того, они могут даже быть оскорблены, если им сообщают чрезмерно большое количество языковой информации [19, с. 22]. Очевидно также, что случаи неопределенности сообщений необходимо отличать от случаев их неполноты, обусловленных расчетами коммуникантов на определенную предварительную информированность друг друга, которые благодаря избыточности языка и речи и результирующей помехоустойчивости смысла могут оказаться понятными для адресатов перевода. Под избыточностью языка понимается предсказуемость появления языковых элементов в синтагматических цепочках, возможность угадывания недостающих или искаженных по тем или иным причинам языковых элементов (и, следовательно, возможность понимания смысла

высказывания с пропусками или с искажениями тех или иных элементов, с нарушениями языковых норм), использование большего или меньшего количества языковых элементов, чем это необходимо для передачи данного сообщения. На вопрос *Можно?* в каждой коммуникативной ситуации адресату будет понятно, о разрешении на какой именно акт просит его отправитель данного сообщения: *Можно войти?* или *Можно открыть окно?* Следует различать избыточность объективную (независимые от индивидуального свойства языковых элементов и текста) и избыточность субъективную (многословие, свойственное индивиду, знание им предмета речи, учет им прагматических значений, которые определяются в зависимости от конкретной ситуации и внешних условий общения, понимание экстралингвистических условий общения, учет культурного компонента общения). Для того чтобы правильно определить прагматические значения, необходимо обладать в нужном объеме тезаурусом и фоновыми знаниями, которые у каждого переводчика различны и носят субъективный характер.

Благодаря избыточности, как известно, мы можем правильно понимать тексты, несмотря на наличие в них обмолвок, пропусков слов, эллиптических конструкций. Услышав слова с *гульки*..., можно с уверенностью предсказать, что далее появится слово *нос*, а продолжением начала фразы *To kill two birds...* непременно будет *with one stone* ‘убить двух птиц одним камнем’, ‘убить двух зайцев’. Если ситуация действительности хорошо известна адресату сообщения, мы можем ограничиться высказыванием *Покупайте билеты на Иванова*, в противном случае придется предложить полный текст *Покупайте билеты на концерт пианиста Иванова*.

Известно, что экономия и избыточность в языке и общении зависят во многом от сложившихся в той или иной культуре традиций. Так, например, у индейцев вишрам гость не считает нужным заполнять длинные паузы в разговоре, как это принято у европейских народов, так как у вишрам считается, что сам факт визита выполняет функцию контакта. Таким образом, в одних культурах принято в гостях общаться, обмениваться хотя бы малоинформативными фразами, вести «светский разговор» для поддержания контакта (отсюда прекрасное изобретение англичан — разговор о погоде). С их точки зрения молчать в гостях неприлично. И есть другая традиция: с точки зрения этносов, придерживающихся этой традиции, в гостях говорить слишком много неприлично. Приведенные примеры относятся к области культурного поведения, и при контактах представителей разных этносов незнание ими норм культурного поведения и других элементов культуры друг друга нередко вызывает культурный шок, который приводит к психологическому дискомфорту и отрицательной оценке



чужой культуры с одной стороны, и провалам в коммуникации — с другой. Существуют поддерживающие общение фразы типа *Продолжайте, я вас слушаю; Так, так*, многие из которых в английском языке относятся к области *small talk* — ‘светского разговора’. Анализ приведенных примеров убеждает в том, что понятие общения шире понятия коммуникации и может происходить при ограниченном использовании языковых средств, но при обязательном условии — наличии необходимых фоновых знаний у участников общения.

На наш взгляд, основная задача коммуникативной лингвистики состоит в том, чтобы выяснить, что же читается между строк, на что и как мы намекаем, чтобы выразить то или иное коммуникативное задание. Вскрывая причины возникновения так называемых «смысловых ножниц» между участниками общения, некоторые авторы справедливо отмечают, что адекватным переводом можно считать такую смысловую интерпретацию текста, которая согласуется с основным коммуникативным намерением автора текста (первичной информативностью), что, однако, не исключает появления у читателя ассоциаций, не предусмотренных автором текста (вторичной информативности) [20, с. 207]. Ведь «во всяком тексте всегда будет смысловая скважность, величина которой определяется взаимопониманием партнеров коммуникации» [21, с. 29].

Развивая далее положение о «скважности» текста, определим ее как дискретность перехода от одного смысла к другому, которая является комплексной характеристикой текста, выражающей отношение языковой информации к неязыковой. Смысл текста, таким образом, изменяется в зависимости от экстралингвистических факторов общения, тезауруса участников общения, их фоновых знаний. Коэффициент «смысловой скважности» текста как отношение эксплицированных пресуппозиций к имплицированным может служить достаточно надежным критерием классификации текстов по степени трудности с точки зрения понимания и перевода. Стремясь свести к минимуму информационные потери при переводе, переводчик иногда убеждается, что эта задача невыполнима из-за слитности, синкретичности межъязыковых и межкультурных различий. Русское слово *сутки* можно успешно перевести на английский язык словосочетаниями ‘*day and night*’ или ‘*twenty four hours*’. Однако при переводе поговорки *День и ночь — сутки прочь* могут возникнуть определенные трудности. Английское слово *mistletoe*, исландское *mistilteinn* и русское слово *омела* обозначают один и тот же объект — род вечнозеленых кустарниковых растений. Однако в соответствии с мифом о смерти Бальдра — обязательным чтением в исландской школе — в объем значений слова *mistilteinn*



входит нечто большее: это то, чем злой бог Локи убил светлого бога Бальдра. У английского слова *mistletoe* также имеется свое культурное сознание, отсутствующее у его исландского и русского ботанических эквивалентов: омела в Англии — традиционное украшение дома на Рождество, и с ним связаны определенные культурные традиции. Здесь мы сталкиваемся с культурными ассоциациями, которые относятся к фоновым знаниям. Они являются предметом изучения таких наук, как этнолингвистика, лингвострановедение, и их данные представляют огромный интерес для теории и практики перевода. Именно поэтому переводчику недостаточно быть хорошим лингвистом. Он должен быть отличным этнографом, а это значит, что он не только должен знать все о языке, но и все о народе, говорящем на этом языке. И только тогда он станет чародеем, магом восьмого искусства [22, с. 141]. Сказанное в определенной мере относится к участникам и партнерам делового общения, если они хотят добиться успеха на переговорах и деловых встречах и избежать провалов и неудач.

Было бы наивным рассчитывать на полное выравнивание культур различных этносов или на их полную информированность о культурах друг друга. В области образной речи, в частности, в области тропики (метафор, сравнений, эпитетов и т. д.) почти нет места конвергенции там, где эти пути в разных языках разошлись и сложились свои клише или фразеологизмы. Почти во всех языках для образной положительной или отрицательной) характеристики человека употребляются зооморфизмы. Так, в русском языке для слова *слепой* в отрицательной коннотации чаще принято выражение *слепая курица*, а в английском — *слепой как крот*. Носителям английского языка незачем заменять, скажем, выражение *to drink like a fish* выражением *to drink like a cobbler* с тем, чтобы видеть мир в русских образах, а носителям русского языка по тем же причинам незачем заменять выражение *пить как сапожник* выражением *пить как рыба*. В этом смысле возможны лишь отдельные заимствования, но не полная перестройка образной речи носителей переводящего языка по образцам образной речи исходного языка. В этой области буквальный перевод во многих случаях исключен: *dumb dog* — ‘молчун, слова из него не вытянешь’. Некоторые культурные адаптации оригинала в области образной речи в переводе неизбежны, но часто они нерелевантны для ознакомления с культурой носителей языка и перегружают текст перевода избыточной информацией. Так, нет необходимости переводить на английский язык отрезок *что означает выживание* следующим образом: *One year alone increased the Californian Survival Co. profits four fold* ‘Только за один год при-

были Калифорнийской компании «Сервайвл», что означает «выживание», выросли в четыре раза'. Перевод оригинальных текстов, знакомящих читателей с культурой, научными идеями и техническими достижениями, сам по себе является способом ознакомления с чужой культурой. При этом одному народу понимание прекрасного иногда сильно отличается от представлений о красоте, существующих у других народов. Эстетические идеалы у разных этносов могут значительно отличаться. Например, в бирманской поэзии сравнение с пиявками используется для описания неповторимого изгиба тонких бровей, а приветливый взгляд любимой сравнивается со взглядом белого слоненка. Для говорящих на русском языке белые слонята — экзотика, и какой у них взгляд — носителям русского языка неизвестно. Слон ассоциируется с чем-то громадным и неуклюжим (например, существует выражение *слон в посудной лавке*). Пиявки водятся и в Бирме, и в нашей стране, но, в отличие от бирманцев, пиявки вызывают у русскоговорящих отрицательные ассоциации (например, *приставать как пиявка*). Перевод, расшифровка внутренней формы единиц оригинала знакомят носителей переводящего языка с культурой носителей исходного языка, таким образом приучая носителей переводящего языка к частичному видению мира в языковых образах носителей исходного языка. Причины несовпадения подобных ассоциаций не всегда ясны. Вряд ли можно логически объяснить, почему английский язык особо выделяет *безжизненность дверного гвоздя* 'as dead as a doornail' или *хладнокровие огурца* 'as cool as a cucumber'. Изучение подобных культурных ассоциаций в теории и практике перевода, их интерпретация может предоставить интересные данные для многих специалистов, например этнографов и лингвистов.

Представляется, что изучение роли фоновых знаний в речевой коммуникации является весьма важным предметом исследования в рамках коммуникативной лингвистики, теории и практики перевода, а также таких наук, как психология и этнолингвистика. В ходе совместных исследований могут быть получены данные, которые одновременно будут характеризовать как когнитивное сознание данной лингвокультурной общности, так и ее языковое сознание. Результаты этих исследований смогут пролить свет на тот диффузный слой сознания, который формируется на границе фоновых и собственно языковых знаний и который остается вне предмета логики, психологии, этнографии, а также вне предмета лингвистики. При этом нужно отметить, что имманентные характеристики его в значительной степени могут объяснить национально-культурную специфику речевого общения и закономерности перевода.

**Выводы.** Изучение «меры скважности» текста весьма перспективно как для коммуникативной лингвистики, так и для теории и практики перевода, которые обращаются к герменевтике — науке о понимании и интерпретации текста для изучения и описания теоретических данных о взаимодействии вербальных и невербальных средств общения. Исследование феномена фоновых знаний, как показал анализ, может способствовать всестороннему изучению таких сложных явлений, как неэксплицированность, которая может быть представлена в виде информационной неполноты и информационной неопределенности. Если первая обусловлена правилами и нормами языка и коммуникации в данной лингвокультуре и не зависит от конкретного индивида, то информационная неопределенность может быть дипломатической тактикой, свойственной тому или иному участнику общения и применяемой им с определенной коммуникативной целью. Неэксплицированность, как свойство любого языка, придает естественный характер общению на этом языке в силу определенных правил коммуникации в целом, а также конкретных традиций, закрепленных в данной лингвокультуре, и особенностей ситуации общения. Изучение объективных и субъективных факторов неэксплицированности — залог успешного и эффективного общения на иностранном языке. Изучение такого явления, как экономия общения, которая характерна для тех или иных культур и сфер коммуникации, также находится в плоскости взаимодействия вербальных средств общения и фоновых знаний, которые включают наряду с культурным компонентом ряд экстралингвистических факторов. Важную роль в создании помехоустойчивости текста и речевого сообщения играет избыточность, которая включает как объективные факторы (правила и нормы языка и общения, не зависящие от индивида), так и субъективные. При этом один из ее субъективных факторов — фоновые знания. Они существуют и проявляются только в осмысленном высказывании, насквозь пронизывая его и придавая ему многомерный характер. Как невербальные средства общения, фоновые знания органично вплетаются в речевое произведение, и интерпретация текста здесь может дать ряд практических рекомендаций, помогающих предсказать провалы в коммуникации. Ее данные могут пролить свет на многие вопросы, в частности, меняется ли объективный смысл текста или же он остается неизменным, а меняются лишь субъективные истолкования и оценки смысла текста его интерпретаторами? Подобного рода субъективные феномены (личностные смыслы, прагматические значения) также являются важным объектом исследования в рамках изучения роли фоновых знаний в успешном общении.

## Библиографические ссылки

1. *Верецагин Е. М., Костомаров Е. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. М. : Рус. яз., 1983.
2. *Бондарко А. В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л. : Наука, 1983.
3. *Галинская И. Л.* Загадки известных книг. М. : Наука, 1986.
4. *Горелов И. Н.* Разговор с компьютером. Психолингвистический аспект проблемы. М. : Наука, 1987.
5. *Задорнова В. Я.* Восприятие и интерпретация художественного текста. М. : Высш. шк., 1984.
6. *Караулов Ю. Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературных языков. М. : Наука, 1981.
7. *Колишанский Г. В.* Контекстная семантика. М. : Наука, 1980.
8. *Хауген Э.* Языковой контекст // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. VI. С. 64–72.
9. *Хаймс Д. Х.* Этнография речи // Новое в лингвистике. М., 1975. Вып. VII. С. 50–64.
10. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
11. *Швейцер А. Д.* О детерминантах процесса перевода // Вопросы теории и методики преподавания перевода. М., 1979. Ч. II. С. 143–205.
12. *Чарняк Ю.* Умозаключения и знания // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Вып. XII. Ч. I. С. 173–215.
13. *Minsky M. A.* Framework for Representing Knowledge // The Psychology of Computer Vision (Winston). New York : MC-Gaw-Hill, 1975. P. 211–277.
14. *Колишанский Г. В.* Контекстная семантика. М., 1980.
15. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
16. *Мартынов В. В.* Категория языка. Семиологический аспект. М. : Наука, 1982.
17. *Налимов В. В.* Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. М. : Наука, 1979.
18. *Gordon D., Lakoff G.* Conversational Postulates // Papers from the 7 Regional of the Chicago Linguistic Society. Chicago, 1971. P. 132–156.
19. *Лабов У.* Единство социолингвистики // Социально-лингвистические исследования. М., 1976. С. 22–76.
20. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М. : Наука, 1984.
21. *Жинкин Н. И.* Грамматика и мысль // Язык и человек. М., 1979. С. 217–332.
22. *Мунен Ж.* Теоретические проблемы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М. : Междунар. отношения, 1978. С. 36–41.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ИМЕН ДЕЯТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

---

**А. Ф. Дрозд**

---

В статье рассматриваются различные типы имен деятеля в современном английском языке: морфологически маркированные, семантически маркированные и синтаксически маркированные. Анализируются функциональные свойства данных типов имен деятеля с целью определить функциональную значимость составных элементов изучаемой категории. Результаты анализа показали, что высокая доля имен деятеля совмещает синтаксическую и морфологическую маркированность в функциональном аспекте, так как они являются производными от каузативных глаголов и одновременно предстают в позиции подлежащих при каузативных глаголах-сказуемых. Было также обнаружено, что в большинстве случаев в позиции подлежащего при каузативных сказуемых употребляются личные местоимения, имена собственные и отглагольные имена деятеля.

The article considers different types of 'nomina agentis' in the modern English language: morphologically, semantically and syntactically marked agentive nominals. Devoted to the analysis of the functional characteristics of the different types of agentive nominals. The results of the research show that a large proportion of agents overlap syntactical and morphological marking in the functional aspect, i.e. they are agentive derivatives from causative verbs and at the same time they are subjects of the sentences with causative predicates. It was also revealed that in most cases personal pronouns, proper names and agentive derivatives are used in the position of subjects with causative predicates.

**Ключевые слова:** категория имен деятеля; каузативные глаголы; морфологически маркированные; семантически маркированные; синтаксически маркированные имена деятеля; функциональные свойства; производные от каузативных глаголов; личные местоимения; имена собственные.

**Key words:** the category of agentive nominals; causative verbs; morphologically; semantically; syntactically marked agentive nominals; functional characteristics; derivatives from causative verbs; personal pronouns; proper names.

**Введение.** Семантическая категория имен деятеля — одна из наиболее широких и спорных в современной лингвистике, поскольку отражает в языке разнообразную деятельность человека — активного преобразователя окружающей его среды. Сейчас понятие имен деятеля стало более сложным, что свидетельствует о более активной деятельности человека и усложненном видении самого человека как субъекта деятельности. Развитию лингвистической мысли способствовали исследования таких ученых, как И. К. Архипов [1], А. В. Бондарко [2], Е. С. Кубрякова [3, 4], П. М. Карашук [5], М. Н. Рахмилевич [6], Е. М. Позднякова [7], О. Б. Шахрай [8], А. П. Уфимцева [9] и др. Это привело к возникновению многочисленных трактовок «деятеля», отражающих те или иные стороны и аспекты.

В настоящее время состав категории или класса слов, ассоциируемых с производителем действия, выглядит чрезвычайно расширенным, хотя среди лингвистов не достигнуто полного единства взглядов по этому вопросу. Одно из расхождений и проявляется в том, что исследователи по-разному подходят к определению границ данной категории, ее состава.

**Основная часть.** В настоящем исследовании за «деятеля» принимается любой субъект (одушевленный или неодушевленный), оказывающий как интенциональное, так и неинтенциональное воздействие на некоторый объект, имеющее результатом реальное или потенциальное изменение состояния данного объекта.

Семантическая категория имен деятеля в данном понимании имеет три основные формы выражения в современном английском языке в виде морфологически, семантически и синтаксически маркированных имен деятеля.

Под морфологически маркированными именами деятеля понимаются существительные, образованные от каузативных глаголов и обозначающие субъектов действия данных глаголов: *teacher* ‘учитель’, *aggressor* ‘агрессор’, ‘зачинщик’, *driver* ‘водитель’, *robber* ‘грабитель’, ‘разбойник’, *etc.*

К семантически маркированным именам деятеля относятся существительные, которые по смыслу выражают субъектов каузативного действия, но не являются производными от каузативных глаголов: *agent* ‘агент’, ‘посредник’, *captain* ‘капитан’, *king* ‘король’, *etc.*

Синтаксически маркированными именами деятеля считаются имена (существительные и местоимения), которые, не имплицуруя в своей семантической структуре указания на действие, производимое данным

субъектом, приобретают это значение только в синтаксической структуре предложения, выступая в позиции подлежащее при каузативном сказуемом в действительном залоге: *The wind opened the window.* — ‘Ветер открыл окно’.

Предшествующие этапы нашего исследования были направлены на установление системной организации категории имен деятеля в современном английском языке. В то же время необходимо признать, что несмотря на всю значимость данного аспекта описания, оно тем не менее не является достаточным для выявления всей сети отношений внутри исследуемой категории и должно быть дополнено изучением функционального аспекта имен деятеля. Предлагаемое ниже исследование и посвящено анализу функциональных свойств имен деятеля в современном английском языке с целью определить функциональную значимость составных элементов изучаемой категории, ее функциональные свойства и закономерности.

Первым этапом данного исследования стало установление функциональной значимости как категории деятеля в целом, так и каждого из установленных ранее типов имен деятеля, критерием для определения которой послужила частотность их употребления в текстах.

Для решения поставленной задачи использовался корпус примеров, условно названный списком А. Данный список устанавливался методом случайных чисел, т. е. с определенных страниц художественных текстов извлекались указанные в таблице случайных чисел номера предложений с глагольными сказуемыми, выраженными как каузативными, так и некаузативными глаголами. Когда отобранное количество примеров дало определенные результаты, а дополнительный отбор лексических единиц подтвердил их, в составе списка было зафиксировано 817 имен деятеля. Список опирается на статистическую обработку текстов современных англоязычных авторов общим объемом в 1 440 000 словоупотреблений. Статистический метод отбора материала определяет его наиболее общую репрезентативность: выборка производилась таким образом, чтобы отобразить наиболее общие речевые характеристики, не зависящие от каких-либо узкоспециальных критериев отбора примеров.

Таким образом, данный эмпирический список наиболее адекватен для ответа на следующие вопросы общего характера:

1. Какова относительная частотность имен деятеля (в предлагаемом понимании) на речевом материале?
2. Какова относительная речевая частотность каждого из трех рассмотренных типов имен деятеля?

3. Какова речевая частотность имен, совмещающих признаки морфологической и синтаксической маркированности?

Всего в 1655 предложениях списка А зафиксировано 817 имен деятеля. Таким образом, относительная частотность единиц рассматриваемого типа по данным выборки А равна пяти. Иными словами, одно имя деятеля встречается в среднем в двух предложениях. Это свидетельствует, на наш взгляд, о функциональной значимости категории деятеля, а также (косвенным образом) и категории деятельности.

Суммарные данные как списка А, так и двух других, рассматриваемые далее, позволяют выявить следующие частности употребления различных типов имен деятеля в исследуемых текстах (табл. 1).

*Таблица 1*

**Категория имен деятеля в современном английском языке  
(функциональный аспект)**

№ п/п	Лексические единицы	Количество словоупотреблений	Единица измерения в %
1	Местоимения	1603	44,53
2	Имена собственные	620	17,23
3	Морфологически маркированные имена деятеля	1015	27,85
4	Процессуальные существительные	86	2,23
5	Семантически маркированные имена деятеля	110	3,61
6	Нарицательные имена со значением лица	85	2,36
7	Неодушевленные предметы	40	1,12
8	Абстрактные имена	36	1,02

Все перечисленные типы имен деятеля, кроме морфологически и семантически маркированных, приобретают по определению «агентивный» статус только в позиции подлежащего при каузативном сказуемом, т. е. являются синтаксически маркированными. Помимо этого морфологически и синтаксически маркированные имена деятеля могут также фигурировать в позиции подлежащего при каузативном сказуемом, т. е. совмещать морфологическую и семантическую маркированность с синтаксической.



Так, совмещение морфологической и синтаксической маркированности наблюдается у 31,32 % имен деятеля списка А, что составляет 54,25 % от общего количества морфологически маркированных и 52,48 % от общего количества синтаксически маркированных имен деятеля данного списка. Совмещение указанных двух типов маркированности наиболее характерно (представлено более чем в 50 % случаев) как для морфологически маркированных, так и для синтаксически маркированных имен деятеля.

Таким образом, синтаксическая маркированность в функциональном аспекте в целом значительно преобладает над морфологической и семантической маркированностью. Интересно сопоставить также частотность употребления морфологически маркированных имен деятеля в позиции подлежащего при каузативных и некаузативных глаголах-сказуемых. Тем самым ставится вопрос о соотношении «внутренней» деривационно-семантической структуры рассматриваемых имен и их «внешней» синтактико-семантической функции.

Значимость же этого вопроса для исследования определяется тем, что любое имя в позиции подлежащего при каузативном сказуемом в активной форме является, по вышеприведенному определению, синтаксически маркированным именем деятеля. Тем самым существительные в данной позиции имеют характеристики морфологически и синтаксически маркированных имен деятеля или совмещают двойную функцию деятеля: *'What kind of warning?' the miner asked.* — 'Какое предупреждение?' — спросил шахтер.

Существенно отметить, что по данным списка А морфологически маркированные имена деятеля несколько чаще встречаются в позиции подлежащего при каузативных глаголах (58,3 %), чем в аналогичной позиции — при некаузативных (42,7 %).

Одновременно нами ставилась задача выявить все лексические единицы, находящиеся в предложениях в качестве подлежащего при каузативных сказуемых. Для решения данной задачи используется список примеров (условно названный списком В), отобранный по более специализированному критерию. В нем представлен текстовый материал, который более дифференцирован по сравнению с предыдущим, так как посредством метода случайных чисел из художественных текстов отбирались предложения только с каузативными глаголами-сказуемыми. В список вошли около 2 тыс. (1896 ед.) различных единиц, обозначающих категорию деятеля, а общий охват текстовой протяженности для них равен 4 млн 600 тыс. словоупотреблений.

Анализ текстовой выборки В позволил установить следующее соотношение основных семантических типов имен деятеля в позиции подлежащего при каузативных сказуемых. Это соотношение еще раз подчеркивает значимость местоимений и имен собственных как носителей значения деятеля и, соответственно, синтаксическую ориентацию категории имен деятеля на функциональном уровне (табл. 2).

Таблица 2

**Частотность употребления семантических типов имен  
в качестве подлежащих при каузативных сказуемых**

№ п/п	Лексические единицы	Единица измерения в %
1	Местоимения	51,59
2	Имена собственные	30,1
3	Морфологически маркированные	6,9
4	Процессуальные существительные	3,89
5	Семантически маркированные	3,5
6	Нарицательные имена со значением лица	1,76
7	Неодушевленные материальные предметы	1,23
8	Абстрактные существительные	1,13

**Заключение.** Как видно из материала, в большинстве случаев в рассматриваемой синтаксической позиции употребляются личные местоимения и имена собственные. Своеобразие этих двух типов имен состоит в том, что они не нарицательные: их текстовое значение в основном определяется не собственной лексико-семантической структурой, а дейктическими факторами: *I told her that Jelly Jordan had asked me to do a job for him tomorrow.* — ‘Я сказал ей, что Джелли Джордан попросил меня сделать это для него завтра’.

Так, личное местоимение в силу своей заместительной функции может замещать любой из вышеперечисленных семантических типов имен.

Таким образом, личные местоимения и собственные имена не дают возможности однозначно определить семантический тип референта, обозначаемого подлежащим при каузативном глаголе. С этой точки зрения для целей, поставленных настоящим исследованием, эти два типа имен представляют своего рода «шумовой фон», мешающий выявлению интересующих нас на данном этапе семантических характеристик синтаксически маркированных имен деятеля.

За вычетом личных местоимений и имен собственных получается следующее распределение семантических типов нарицательных имен в позиции подлежащего при каузативном глаголе (табл. 3).

Таким образом, данные списка В подтверждают и уточняют основной вывод, сделанный на более обобщенном материале списка А.

Таблица 3

**Частотность семантических типов нарицательных имен  
в позиции подлежащего при каузативном глаголе**

№ п/п	Лексические единицы	Единица измерения, %
1	Морфологически маркированные имена деятеля	37,5
2	Процессуальные существительные	21,15
3	Семантически маркированные имена деятеля	19,22
4	Нарицательные имена со значением лица	9,62
5	Неодушевленные материальные предметы	6,72
6	Абстрактные существительные	5,79

Из нарицательных имен отглагольные имена деятеля значительно чаще других употребляются в позиции подлежащего при каузативных глаголах, т. е. являются как морфологически, так и синтаксически маркированными именами деятеля.

Проведенное исследование открывает определенные перспективы для продолжения поиска новых свойств единиц такой важной для языка лексико-семантической категории, какой является категория имен деятеля: во-первых, особого изучения заслуживают имена деятеля, возникающие по конверсному способу; во-вторых, предметом отдельного анализа могут стать имена деятеля — окказионализмы или образования *ad hoc* при особом рассмотрении в их функционировании прагмакоммуникативного аспекта.

## Библиографические ссылки

1. *Архипов И. К.* Семантика производного слова английского языка : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1984.
2. *Бондарко А. В.* О структуре грамматических категорий. М. : Вопр. языкознания. 1981. № 6.
3. *Кубрякова Е. С.* О связях между лингвистикой текста и словообразованием. Лингвистические проблемы текста. Вып. 217. М., 1983.

4. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: роль языка в познании мира. М. : Языки славян. культуры, 2004.
5. *Карацук П. М.* Аффиксальное словообразование в английском языке. М. : Высш. шк., 1975.
6. *Рахмилевич М. Н.* Соотношение словообразовательной модели и предложения (на материале английских отглагольных существительных с суффиксами -er, -ee) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калинин, 1983.
7. *Позднякова Е. М.* Категория имен деятеля и пути её синхронного развития в когнитивном и номинативном аспекте : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999.
8. *Шахрай О. Б.* К вопросу о суффиксальной полисемии и омонимии (на материале субстантивного суффикса -er в современном английском языке). М. : Филол. науки, 1969. № 6.
9. *Уфимцева А. П.* Семантика слова // Аспекты семантических исследований. М. : Наука, 1980.

УДК 811.1122(072)(075.8)

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ВОСПРИЯТИЮ НОВОСТЕЙ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

---

**Я. Р. Зинченко**

---

Статья посвящена проблемам обучения студентов неязыковых вузов аудиовизуальному восприятию новостей на иностранном (немецком) языке: дидактическим, методическим, психологическим. Данные проблемы предлагается решить посредством создания учебно-методического комплекса интегративного характера.

Article deals with the problems of the audio-visual perception of news on a foreign language (German) by the students of non-philological studies: didactical, methodical, and psychological. These problems could be resolved by creation of the integrative learning-methodical complex.

**Ключевые слова:** обучающий модуль; формат новостей; аудиовизуальное восприятие; компетенции.

**Key words:** learning module; news format; audio-visual perception; competences.

В статье предлагается рассматривать обучение аудиовизуальному восприятию новостей как самостоятельный учебно-методический комплекс, состоящий из самостоятельных взаимосвязанных модулей. Для создания такого учебно-методического комплекса требуется определение проблем методического, дидактического и психологического характера, а также их возможных решений. В статье говорится о различных проблемах обучения: во-первых, о целесообразности использования формата новостей в качестве учебного текста на занятиях иностранного языка в вузе; во-вторых, о значимости постановки учебных целей, и, в соответствии с ними, вы-

деление этапов обучения; в-третьих, о дидактических вопросах разработки системы упражнений с учетом психологических факторов аудиовизуального восприятия, включающих когнитивные особенности обработки информации на иностранном языке; в-четвертых, о методическом обеспечении аудиторной и самостоятельной работы студентов.

В отличие от школьного обучения, где преподавание иностранного языка не дифференцировано, вузовское образование предполагает формирование у студентов набора компетенций, который включает помимо социально-личностных академические и профессиональные компетенции. Это является основанием для формирования целей обучения иностранному языку. Так, если за основу берется формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке, это значит, что обучение должно учитывать такие смежные компетенции, как, например, аналитическая, исследовательская, переводческая. Помимо этого при постановке учебных целей необходимо помнить, что речь не всегда идет об изучении иностранного языка как специальности, а в ряде случаев имеется в виду его сопроводительная функция (например, на факультете международных отношений).

Использование видеоматериалов на занятиях иностранного языка как в школе, так и в вузе — актуальная тема в методической литературе, и в немалой степени благодаря большому дидактическому потенциалу видеоматериалов. Отмечается аутентичный характер коммуникативных ситуаций, представленных не только языковым кодом, но и видеоинформацией, огромный информационный потенциал видеоматериалов для формирования страноведческой и межкультурной компетенций, важная роль в индивидуализации процесса обучения, огромный методический потенциал, который позволяет использовать видео в целях формирования коммуникативной компетенции [1]. В некоторых статьях, посвященных методическим вопросам использования видеоматериалов на занятиях иностранного языка, раскрываются не только дидактические возможности видео ([2], [3]), но и методические рекомендации по организации работы с видеосюжетами (в том числе и с художественными фильмами) [4], а также новостями [5].

В методике преподавания иностранных языков немалую роль играет психологический фактор. В. В. Айвазова обращает внимание на тот факт, что использование видео повышает прежде всего внимание и развивает память благодаря именно сочетанию различных кодов: «Более того, видео синтезирует различные виды наглядности: слуховую, зрительную, языково-ситуативную, предметную, образную» [1, с. 3]. Именно особен-

ности психологического воздействия видео (на процесс усвоения, закрепления и осмысления полученных знаний, эмоциональное воздействие, привлечение и сохранение внимания) способствуют интенсификации учебного процесса и определяют дидактическую значимость видеоматериалов для процесса обучения [1, с. 4–8].

Данными о психологических особенностях воздействия видео на студентов автор не располагает, но можно предположить, что они мало чем отличаются от тех, которые влияют на процесс обучения школьников. Тем не менее наряду с решением задач, относимых к психологическим аспектам обучения (восприятие и запоминание на слух), в вузе на продвинутом этапе обучения следует добавить ряд специфических задач, которые относятся к сфере когнитивистики (дискурсивные особенности восприятия, стратегии просмотра/прослушивания, языковое посредничество).

Так, к задачам, которые следует решать в вузе, мы относим развитие слуховой памяти, в частности кратковременной механической, синхронизации закадрового текста и видеоряда. В числе когнитивных проблем восприятия, на наш взгляд, находятся логическое членение текста (например, выпуска новостей в целом и отдельных новостей в частности), понимание, установление интертекстуальных и интердискурсивных связей, обработка прослушанной/увиденной информации для различных целей (ответы на вопросы, передача содержания, перевод, выполнение тестовых заданий и пр.).

Автором отмечалась в более ранних публикациях [6], [7] целесообразность использования новостей в качестве учебного текста, в первую очередь по причине их актуальности и доступности, а также по причине их большого методического потенциала. Новости содержат не только самую актуальную информацию о мировых событиях, но и являются богатым ресурсом сведений страноведческого характера.

Использовать новости можно для работы в целях обучения аудиовизуальному восприятию, реферированию, переводу, а также для развития навыков ведения дискуссий или дебатов. Выбор новостей в качестве учебного текста и его дидактизация представляют собой комплексную проблему, решение которой заключается в поэтапной организации обучения и детальной разработки системы упражнений на каждом этапе, включая организацию самостоятельной работы студентов, которая становится актуальной в связи с переходом на двухуровневую модель высшего образования.

Комплексная задача требует соответствующего решения, которое можно предложить, рассматривая обучение аудиовизуальному восприятию новостей как самостоятельный учебно-методический комплекс. Цель ком-

плекса заключается в формировании набора компетенций, необходимых для успешной работы с форматом новостей (на примере выпусков новостей), необходимых специалисту-международнику:

- **лингвистической компетенции** (развитие навыка аудиовизуального восприятия, расширение лексического запаса, грамматические особенности текстов новостей);
- **дискурсной компетенции** (знание основных принципов создания новостей и структурных характеристик);
- **методической компетенции** работы с новостями (составление глоссариев, постановка вопросов);
- **переводческой компетенции** (устное реферирование на иностранном языке, устный реферативный перевод).

Этот набор компетенций отвечает ряду задач, которые решаются в рамках УМК поэтапно посредством самостоятельных модулей.

Наглядно представим содержание УМК в табл. 1.

Таблица 1

Содержание учебно-методического комплекса

№ п/п	Название этапа	Цель модуля	На выходе
1	Подготовка к прослушиванию или снятие языковых трудностей	Формирование методической компетенции в области самостоятельной работы с форматом новостей	<ul style="list-style-type: none"> <li>— уметь составлять тематические глоссарии;</li> <li>— осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации;</li> <li>— адекватно воспринимать иностранную речь в выпусках новостей</li> </ul>
2	Обучение стратегии глобального понимания	Формирование дискурсной компетенции (на примере выпусков новостей)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— понимать формат новостей и уметь работать с ним в соответствии со стратегиями глобального понимания;</li> <li>— уметь вести запись ключевых или опорных слов и выражений во время выпуска;</li> <li>— запоминать на слух отдельные сообщения звучанием до одной минуты;</li> <li>— уметь «маркировать» на ментальном уровне звучащий текст и видеоряд</li> </ul>



№ п/п	Название этапа	Цель модуля	На выходе
3	Обучение стратегиям детального и селективного понимания	Развитие умения аудиовизуального восприятия новостей	<ul style="list-style-type: none"> <li>— уметь отвечать на поставленные вопросы;</li> <li>— уметь самостоятельно ставить вопросы к содержанию отдельных новостей;</li> <li>— уметь выполнять тестовые задания (открытого и закрытого типа)</li> </ul>
4	Обучение особым видам обработки новостей (реферирование на немецком языке, реферативный перевод, устный последовательный перевод)	Формирование переводческой компетенции (последовательный перевод)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— уметь делать резюме на иностранном языке прослушанного выпуска новостей;</li> <li>— владеть технологией реферативного перевода;</li> <li>— владеть технологией последовательного перевода</li> </ul>

Модуль «Подготовка к прослушиванию или снятие языковых трудностей» традиционно используется на занятиях с целью облегчить восприятие речи на слух путем введения незнакомых и ключевых слов, содержащихся в тексте. Придавая большое значение данному этапу на пути освоения такого сложного вида текста, как новости, мы предлагаем вывести его в разряд самостоятельной работы [8].

Цель модуля — сформировать методическую компетенцию в области самостоятельной работы с форматом новостей. Сопутствующие задачи: 1) формирование навыка самостоятельной работы с новостями; 2) развитие умения восприятия иностранной речи на слух в формате новостей. Для этого предлагается следующий комплекс упражнений, направленных на формирование и совершенствование навыка одновременного восприятия печатного и звукового текста на иностранном языке, навыка составления одноязычных/двуязычных глоссариев, навыка самостоятельного поиска информации по теме.

Упражнения предлагается выполнять пошагово и в строгой последовательности [8]: прослушивание без текста, прослушивание с текстом, работа с текстом, составление глоссария, прослушивание без текста. Глоссарии по теме выносятся на контроль, при этом неважно, посвящается глоссарий

одной теме или, например, отдельному выпуску новостей в целом. В качестве тренировочных текстов лучше всего подходят новости, имеющие текстовое сопровождение (например, такие ресурсы, как «Deutsche Welle», рубрика «Deutsch lernen/ Langsam gesprochene Nachrichten» или интернет-портал «Euronews»). Позже, когда цель этапа достигнута, можно предлагать в качестве самостоятельной работы выпуски новостей, не содержащие текстовое сопровождение (работа с аутентичными теленовостями).

По окончании модуля студенты должны уметь:

- адекватно воспринимать на слух новости на немецком языке: различать и понимать в текстах ключевые слова и выражения, имена собственные, географические названия, политические и социальные реалии, а также цитаты и косвенную речь;
- уметь работать с одноязычными и двуязычными словарями, а также глоссариями, энциклопедиями, справочниками, интернет-изданиями;
- уметь составлять тематические глоссарии.

При такой организации самостоятельной работы студентов, конечно, необходимо снабдить методическими рекомендациями. Преимущество заключается в том, что студенты не ограничены во времени и работают в комфортных условиях, в удобном для них темпе, могут пользоваться при необходимости словарями или другими источниками, как на иностранном, так и на родном языке. Помимо этого у преподавателя есть возможность контролировать работу студентов в аудитории и индивидуально, проводя дистанционные или личные консультации.

Модуль «Обучение стратегии глобального понимания новостей» ориентирован в основном на развитие слуховой памяти. Сопутствующими задачами этапа являются:

- формирование дискурсной компетенции (знание особенностей формата новостей, умение работать с форматом: членение текста новости посредством выделения главной и второстепенной информации);
- формирование навыка синхронизации звукового текста и видеоряда с целью переключения внимания;
- развитие кратковременной механической памяти;
- освоение техники ведения записей.

Основными учебными текстами данного этапа являются 100-секундные выпуски новостей (*Tagesschau in 100 Sekunden, ARD*) [9]. Данный формат удобен тем, что представляет собой краткие новостные сообщения (от одного до трех предложений). Это позволяет использовать его как в аудитории, так и в домашних условиях.

Первый шаг на данном этапе — знакомство с форматом новостей: принцип структурной организации новостных текстов, выпусков ново-

стей [10], распределение информации в тексте. Непосредственно на стадии прослушивания новостей можно использовать технику ведения записей (помечать темы), текстовые диаграммы или таблицы [9, с. 23–24], что позволяет организовать процесс прослушивания/просмотра. Именно на этом этапе следует обращать внимание студентов на видеоряд (текст на экране, диаграммы, графики, фотографии и подписи под ними и прочее), а также маркеры начала и окончания видеоряда и звучащего текста одной новости (синхронизация). Последнее имеет отношение к повышению внимания перед началом нового сообщения.

Следующий шаг — отработка умения запоминать на слух. В качестве упражнений предлагается написание диктантов с пробелами, запись отдельных предложений на слух, запись всего выпуска (самостоятельная контролируемая работа). Данный шаг прежде всего направлен на развитие кратковременной механической памяти и продиктован соображениями практического характера.

Благодаря многолетнему опыту работы и наблюдению автор сделал вывод о том, что эффективное восприятие на слух и понимание связано не только со знанием лексики или общеобразовательным уровнем студента, но и с умением удерживать в памяти большой объем информации на иностранном языке. Именно данное умение позволяет впоследствии успешно обрабатывать полученную информацию: отвечать на вопросы, выполнять тесты, в конечном счете переводить, что, как уже упоминалось ранее, — одна из целей обучения студентов-международников.

Модуль «Обучение стратегиям детального и селективного понимания новостей» ставит перед собой цель: развитие умения аудиовизуального восприятия. Сопутствующими задачами этапа являются:

- дальнейшее формирование дискурсной компетенции;
- дальнейшее формирование методической компетенции (методика постановки вопросов к содержанию новости с учетом специфики формата);
- развитие кратковременной механической памяти.

Развитие дискурсной компетенции решается в связке с формированием методической компетенции: работа с содержанием новостей путем освоения метода постановки вопросов с учетом специфики формата и являются конечным результатом этапа. Вопросам дидактизации на данном этапе посвящена одна из публикаций автора (см.: «Аудиовизуальное восприятие выпусков новостей: вопросы дидактизации»). Так, наряду с дискурсной компетенцией формируется и методическая компетенция, что делает студентов активными пользователями языка, а не пассивными слушателями. Здесь же необходимо подчеркнуть, что знание формата и умение ставить вопросы к содержанию позволяют студентам понять

технологии составления тестовых заданий. Хорошо работает практика обсуждения результатов самостоятельной работы на занятиях, когда студенты не только пробуют свои силы в технологии постановки вопросов, но и могут сравнить результаты работы. Преподаватель же не только корректирует и дает рекомендации, но и может сфокусировать внимание студентов на информационной насыщенности одного и того же текста, показать все его ресурсы.

Еще один результат работы на данном этапе — развитие слуховой памяти. Вернее, работа в этом направлении продолжается, но уже применительно к полноценным выпускам новостей звучанием от 3—5 до 15 минут. Упор же делается на работу с содержанием, где важную роль играют дискурсивные особенности новостных текстов и выпусков в целом. На данном этапе хорошо сочетать задания по составлению глоссариев и постановки вопросов к содержанию (в качестве самостоятельной работы) с упражнениями на развитие слуховой памяти и выполнением тестов (в качестве аудиторной).

Стратегический подход к прослушиванию базируется на уже сформированных лингвистических компетенциях (лексической и грамматической), что позволяет делать работу с новостями разнообразной в плане заданий. Так, хорошо зарекомендовал себя комплекс упражнений, включающий работу с форматом и с языком новостей. К разряду заданий по формату мы относим особенности построения новостей, которые легко соотнести с языковыми явлениями. Например, цитирование (прямое включение) и косвенная речь в новостях, в том числе оформление в речи ссылок на чужое высказывание; визуальное и текстовое сопровождение видеоряда (графики, диаграммы, фотографии, текстовые надписи на изображениях и прочее), а также речевые формулы, при помощи которых данная информация может быть представлена в речи. Здесь же целесообразно применять упражнения на развитие лексической компетенции (синонимия, антонимия) и трансформации (номинализация, вербализация), перефразирование.

На этапе прохождения модуля «Особые виды обработки новостей» преследуется цель — формирование переводческой компетенции (последовательный перевод). Задачи модуля заключаются в следующем:

- развить навыки особой обработки текста (реферирование на иностранном языке, реферативный перевод);
- развить навык устного последовательного перевода.

Этот модуль требует особой подготовки и владения некоторыми технологиями, причем независимо от последовательности прохождения предыдущих этапов. Но если рассматривать данный этап работы в контексте нашего УМК, то лучше всего начинать работу после освоения трех предыдущих этапов.

В качестве заданий можно использовать новости как повод для дискуссий на актуальную тему. Продуктивным видом работы для тренировки

дискурсивной компетенции является, например, написание студентами коротких новостей на иностранном языке (от 5 до 10 предложений). Работу по развитию навыков устного реферирования на иностранном языке, в том числе и навыков устного реферативного перевода лучше всего начинать после прохождения первых этапов, накопления определенного лексического запаса, повторения грамматики, развития памяти.

В рамках учебных программ, действующих на факультете международных отношений, предусмотрено формирование переводческой компетенции (группа профессиональных компетенций), включающей развитие как навыка последовательного перевода, так и умений письменного перевода текстов (полного и особых видов обработки текстов). Поэтому обучение именно аудиовизуальному восприятию формату новостей в связи с переходом на двухуровневое обучение перспективно по нескольким причинам.

Во-первых, новости и видеонews представляют собой тексты, удобные для дидактической обработки:

- содержат актуальную информацию;
- имеют письменную и аудиовизуальную форму;
- подходят в качестве учебных текстов для обучения устному (последовательному и синхронному) и письменному (реферативному или полному) переводам;
- приемлемы в качестве форматов аудиторной и самостоятельной работы студентов, что немаловажно для индивидуализации обучения в том числе.

Во-вторых, обучение аудиовизуальному восприятию в целом, независимо от того, с какими видеоматериалами работает преподаватель иностранного языка, связано с проблемами, где развитие слуховой памяти играет немаловажную роль.

В-третьих, поэтапное обучение, которое решается как создание учебно-методического комплекса, позволяет пошаговую отработку различных умений с учетом уже пройденного этапа. Это также снимает трудности не только языкового, но и методического, а также психологического характера.

В заключение хотелось бы отметить, что недостаточно обучать только стратегиям понимания при формировании навыка аудирования/ аудиовизуального восприятия на иностранном языке. Стратегии относятся к технике прослушивания, в то время как одной из основных проблем большинства обучающихся может быть неразвитая слуховая память (в частности кратковременная механическая) как на родном, так и на иностранном языке. Поэтому сочетание традиционно лингвистических и переводческих технологий в обучении аудиовизуальному восприятию представляется целесообразным не только в рамках обучения переводу в рамках отдельно взятых учебных программ.

## Библиографические ссылки

1. Айвазова В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Концепт : научно-методический электронный журнал эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв» [Электронный ресурс]. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-didakticheskie-osobennosti-ispolzovaniya-video-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka> (дата доступа : 26.01.2015).

2. Маркушева Т. Методика использования видеотехнологий на уроках английского языка для эффективного формирования навыков речевой деятельности // Портал Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL : <http://festival.1september.ru/articles/612681/> (дата доступа: 26.01.2015).

3. Малкова Е. Методика работы с видеоматериалами на уроках немецкого языка как средство развития межкультурной компетенции учащихся // Портал Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL : <http://festival.1september.ru/articles/589155/> (дата доступа : 26.01.2015).

4. Brandi M.-L. Video im Deutschunterricht. Goethe-Institut. München, 1996.

5. Muckenhaupt M. Fernsehnachrichten gestern und heute. Goethe-Institut. Tübingen : Gunter Narr, 2000.

6. Зинченко Я. Р. Обучение политической коммуникации на иностранном языке: основные подходы в обучении иностранному языку для специальных целей в классическом вузе // Методология исследований политического дискурса : актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов / под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск : Издат. центр БГУ, 2008. Вып. 5 С. 251–261.

7. Зинченко Я. Р. Развитие дискурсной компетенции в рамках компетентностно-деятельностного подхода // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : материалы V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 28 окт. 2011 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. Минск : Издат. центр БГУ, 2011. С. 98–99.

8. Зинченко Я. Р. Аудиовизуальное восприятие новостей: снятие языковых трудностей // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : материалы VII Междунар. науч. конф., Минск, 30 окт. 2013 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. Минск : Издат. центр БГУ, 2013. С. 141–142.

9. Зинченко Я. Р. Аудиовизуальное восприятие выпусков новостей: вопросы дидактизации // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : материалы VIII Междунар. науч. конф., посвящ. 93-летию образования Белорус. гос. ун-та. Минск, 30 окт. 2014 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. Минск : Издат. центр БГУ, 2014. С. 203–205.

10. Зинченко Я. Р. Реферирование и реферативный перевод новостей с немецкого языка (на материале текстов электронных СМИ) : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2008.

## **РОЛЬ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ МОЛОДЕЖНОЙ ВЕРХНЕЙ ОДЕЖДЫ**

---

**М. Н. Николаева**

---

В статье уточняется роль стилистических приемов (тропов и стилистических фигур) в англоязычных рекламных слоганах торговых марок верхней одежды для молодежи. Анализ языкового материала показывает, что стилистические приемы выполняют различные функции в рекламном слогане. Они являются основополагающими элементами в рекламном дискурсе, более того, создание эффективного и долговременного слогана торговой марки верхней одежды невозможно без использования стилистических приемов.

The article studies the use of stylistic devices (tropes and stylistic figures) in the texts of English advertising slogans of outer clothes for young people. The analysis of the language material shows that stylistic devices are the basic elements in the advertising discourse. The very building up and the existence of an advertising slogan in the English language is impossible without employing any stylistic devices.

**Ключевые слова:** рекламный слоган; бренд; верхняя одежда; стилистические приемы; троп; стилистические фигуры.

**Key words:** advertising slogan; brand; outer clothes; stylistic devices; trope; stylistic figure.

В последнее время рекламному тексту и его различным компонентам, участвующим в реализации воздействующей функции рекламного сообщения, уделяется много внимания. Это объясняется тем, что в современном потребительском обществе при значительном разнообразии и обилии

предлагаемых товаров производителю приходится использовать различные информационные каналы для рекламы своей продукции. Известно, что реклама — это деятельность, требующая больших умственных и материальных затрат, поэтому от эффективности и воздействующей силы рекламного сообщения может зависеть успех продажи товара.

Одним из важных компонентов рекламного текста является слоган. Слоган — термин, пришедший в русский язык из английского, первоначально был распространен среди американских рекламистов. Само слово, однако, весьма древнее, происходит из галльского языка (*sluaghghairm*), где означало «боевой клич». В современном значении это слово было впервые употреблено в 1880 году.

В настоящее время уже опубликовано большое количество работ, посвященных рекламному слогану, например труды Н. П. Белоусовой, В. В. Кеворкова, И. Г. Морозовой, Т. П. Романовой, Ю. С. Бернадской, С. В. Ильясовой, И. В. Крюковой, Ю. К. Пироговой и др. [1, с. 12].

Аластер Кромптон дает следующее определение рекламного слогана: «рекламный слоган (*a motto of the brand*) — это краткая запоминающаяся фраза, которая передает в яркой, образной форме основную идею рекламной кампании. Слоган помогает выделить фирму среди ее конкурентов и придает цельность серии рекламных мероприятий. Хороший слоган поддерживает репутацию компании и отражает ее специфику. Важными риторическими характеристиками слогана являются краткость, ритмический и фонетический повтор, контрастность, языковая игра и эффект скрытого диалога. Слоган является важной составляющей фирменного стиля» [2, с. 84].

Слоган представляет рекламируемый объект, характеризует и индивидуализирует его — выделяет на фоне других. В известном смысле слоган выполняет функцию развернутого имени собственного. Достижение же цели привлечения внимания в слогане осуществляется разными средствами: использованием структурных особенностей предложения, фонетико-интонационных, графических средств, а также семантико-стилистического свойства слова. Кроме того, привлечение внимания к рекламируемому объекту осуществляется за счет яркости языковой формы рекламного слогана, и для ее создания используется целый набор средств выразительности, включая и стилистические приемы.

Цель исследования — установление функций стилистических приемов в составе англоязычных рекламных слоганов верхней одежды.

Анализ англоязычных рекламных слоганов марок верхней одежды показывает, что языковые и стилистические особенности слоганов могут различаться в зависимости от рекламируемого товара, но единой остается



цель создания рекламного слогана — оказание позитивного воздействия на адресата и создание устойчивой мотивации относительно покупки рекламируемого товара.

При составлении текстов слоганов торговых марок верхней одежды задействованы как классические стилистические приемы, которые в лингвистике носят название «тропы», так и стилистические фигуры. Применение стилистических приемов подчинено главным целям рекламного текста — охватить наиболее широкую целевую аудиторию, создать мощную мотивацию для адресата и превратить его в покупателя.

Тропы и стилистические фигуры играют важную роль при создании верного рекламного образа товара — набора свойств и характеристик, присущих конкретному рекламируемому товару. Также тропы выстраивают текст определенным образом и предопределяют возможности использования слов. Тропы и стилистические фигуры украшают и стилистически уточняют готовые рекламные конструкции.

Начнем рассмотрение рекламных слоганов с определения функций тропов в структуре слогана. Тропы как яркие выразительные средства придают словам несвойственное им значение, причем таким образом, что речь не утрачивает ясности.

Эпитеты — слова, определяющие предмет речи, подчеркивающие в нем какое-либо характерное свойство или качество. Эпитет — один из наиболее действенных тропов в рекламе. Использование эпитетов способствует созданию образа товара, который должен вызывать конкретные ассоциации и представления. В следующих слоганах рекламы верхней одежды использование эпитетов *successful* ‘успешный’ и *ultimate* ‘превосходный, самый передовой’ имеет конкретную цель — описание результата использования продукции как повышающего комфорт, безопасность и здоровье потребителя:

«*Diesel*» jeans — *For successful living*. ‘Джинсы «Diesel» — для успешной жизни’; «*Ex Officio*» travel clothing — *The ultimate clothing to see the world in*. ‘Одежда для путешествий «Ex Officio» — превосходная одежда, созданная по последним технологиям, чтобы увидеть весь мир’.

Образно-художественное или просто образное сравнение — это сопоставление двух явлений с целью пояснить одно из них с помощью другого. Создание сравнения, как правило, — начальный этап структурирования тропов. В некоторых случаях образные сравнения используются для объяснения неизвестного чем-либо известным. Но в рекламе образное сравнение чаще применяется для достижения оригинального звучания слогана. С помощью образного сравнения в слогане может легко выра-

зить комплимент целевой аудитории, а также перенести положительные характеристики объекта аналогии на товар:

«*Rae*» brand — *Designed to take the heat, just like the women who wear it!* «Одежда индийской торговой марки Rae предназначена для женщин, которым не страшна жара, если на них одежда фирмы «Rae»; «*FLYA Sportswear*» — *Not a man, but champion*. «Спортивная одежда «FLYA» — ты не просто человек, ты — чемпион».

Метафора в рекламных слоганах реализует переносное значение на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений. При этом сходство между ними основывается на самых различных чертах. В анализируемых слоганах торговых марок верхней одежды метафора свойственны следующие функции:

- является материалом для иллюстрации основной мысли, идеи рекламного слогана. Рекламная идея, изложенная в форме метафоры, запоминается быстрее, чем при сухом рациональном изложении;
- служит подсказкой решения (сюжет может натолкнуть на нужную мысль) или побуждением к действию для потребителя;
- порождает новые идеи и усиливает внутреннюю мотивацию адресата. Воздействуя косвенно, большей частью на подсознательном уровне, метафора уменьшает критичность потребителя по отношению к рекламе, так как является своего рода катализатором процесса собственных рассуждений и убеждения:

«*Boreal*» sportswear — *Before you put your life in your hands, put your feet in ours*. «Спортивная одежда «Boreal» — прежде чем взять ответственность за жизнь в свои руки, примерь нашу одежду и обувь»; «*Nike*» — *Run on Air!* «Nike» — ощути легкость, невесомость движения».

Слоган торговой марки *Nike* заслуживает отдельного пояснения. Название компании происходит от имени греческой богини победы Ники, а не от английского слова, которое бы читалось «найк». Всемирно известный «росчерк» (имитирующий крыло богини Ники/Nike) был разработан студенткой-дизайнером Портлендского университета Кэролин Дэвидсон в 1971 году, за что она получила гонорар в \$35. Эта эмблема крайне быстро стала широко узнаваемой, а *Nike* стал одним из самых известных брендов в мире. В знак признательности в 1983 году председатель совета директоров *Nike* Фил Найт вручил Дэвидсон золотое кольцо с «росчерком» и акции компании. Анализируемый слоган — *Run on air!* — является аллюзией на способ передвижения богини, т. е. по воздуху. Она всегда изображается крылатой или в позе быстрого движения над землей. Таким образом, слоган *Run on air!* придает продукции коннотацию легкости, изящества, а также непревзойденного качества и победы.

Олицетворение — перенесение свойств человека на неодушевленные предметы и отвлеченные понятия. При использовании этого стилистического приема объект рекламы получает осязаемую предметность и включается в сферу нашей жизни. Особенно высокую степень эффективности этот прием приобретает в телевизионной рекламе, так как видеоряд способен многократно усилить силу воздействия слогана, содержащего олицетворение, — товар может отождествляться с живым существом на экране, животным или человеком, может произвольно двигаться, издавать звуки или говорить, например:

«*King Gee*» — *Workwear you can trust*. «*King Gee*» — рабочая одежда, которой можно доверять»; «*Lee*» jeans — *Lee. The jeans that built America*. «Джинсы «*Lee*» — эти джинсы создали Америку».

Гипербола — образное выражение, содержащее явное преувеличение определенных качеств рекламируемого товара. Гипербола создает более четкий рекламный образ, делает слоган ярким и эмоционально насыщенным. К гиперболе обращаются, стремясь подчеркнуть особые свойства объекта, его исключительность и выгодное отличие от подобных ему, например: «*Lawman*» jeans — *Leaves everyone speechless*. «Джинсы «*Lawman*» — все теряют дар речи, видя их совершенство».

Прием каламбура, по мнению специалистов, является одним из наиболее действенных и безотказных приемов при создании рекламного слогана, независимо от товарной категории. Следует отметить, что одно из мощнейших средств оказания воздействия на зрителя — речевая динамика, а каламбур как раз и создает динамический эффект неожиданности в слогане. Каламбур способен обыгрывать различные реалии нашей жизни или известные афоризмы, тем самым создавая чрезвычайно прочные ассоциативные связи:

«*Mudd*» jeans — *Mudd. Better when it's on you*. «Лучше, когда не какая-то грязь, а джинсы марки «*Mudd*» на вас» (каламбур реализуется в этом примере с помощью омофонов *Mudd* — название фирмы, производящей джинсы, и слова *mud* «грязь», поэтому слоган можно также перевести на русский язык так: «Пусть лучше на вас будут джинсы, чем грязь»).

Можно заметить, что при буквальном переводе иноязычных стилистических приемов на другой язык их маркировано экспрессивный характер может исчезать, поэтому от переводчиков требуются значительные усилия, чтобы найти аналогичные экспрессивно и стилистически окрашенные формы в языке перевода, которые воспринимались бы адекватно в языке перевода и не вызывали бы у адресатов недоумение. Следует напомнить, что автор данной статьи не ставил себе цель давать эквивалентный и адекватный перевод исследуемых слоганов на русский язык.

«*H.I.S.*» *jeans brand* — *HIS denim*. ‘Джинсы торговой марки «H.I.S.» — джинсы именно для него’. В этом примере каламбур построен также за счет омонимов — акронима *H.I.S.* и притяжательного местоимения, написанного заглавными буквами *HIS* ‘его, для него’.

«*Rio*» *brand* — *It costs less to live in Rio*. ‘Одежда торговой марки «Rio» стоит дешевле/дороже, чем жизнь в Рио-де-Жанейро’. Здесь снова отмечаются омонимы *Rio*, обозначающие название торговой марки, а также сокращенный вариант названия бразильского города Рио-де-Жанейро. Этот слоган интересен тем, что он обладает амбивалентным значением, т. е. возможна одновременная реализация сразу двух вариантов интерпретации этой фразы.

Стилистические фигуры — это система исторически сложившихся способов синтаксической организации речи, применяемых преимущественно в пределах фразы и реализующих экспрессивные (главным образом эмоционально-императивные) качества высказывания. Они используются в различных видах речи и находят широкое применение при составлении рекламных слоганов. Стилистическая фигура — это оборот речи, синтаксическое построение, используемое для усиления выразительности высказывания [1, с. 116]. Стилистические фигуры позволяют выделить слоган (а следовательно, и товар) из множества подобных и подчеркнуть его уникальность.

Анализ языкового материала показывает, что при составлении рекламных слоганов торговых марок верхней одежды широкое применение находят следующие стилистические фигуры: различные виды повторов, синтаксический параллелизм, антитеза, оксюморон, градация, риторический вопрос, парцелляция и др.

Повтор — один из самых применяемых стилистических приемов. Данный прием привлекает внимание адресата к важным характеристикам товара, представляя их одновременно как выгоду от использования рекламируемого предмета, при этом добавляя коннотацию уверенности производителя в уникальности и исключительном качестве продукции:

«*Alligator*» *raincoats* — *Always ready, always dry*. ‘В плаще (дождевике) марки «Alligator» ты всегда готов к ненастью и никогда не промокнешь’.

«*Marlboro shirts*» — *Most admired, most desired for cool comfort*. ‘Рубашки «Marlboro» — это то, чем всегда восхищаешься, это самая необходимая вещь, чтобы чувствовать себя комфортно в любую погоду’.

Анафора — распространенный прием при создании слоганов, заключающийся в повторении букв, частей слов, целых слов или словосочетаний в начале соседствующих высказываний. Иногда используется в связке с градацией. Анафора позволяет создать мощную акцентуацию на смысловом наполнении слогана — качестве товара, уникальности, цене и т. д.:

«*Meltin Pot*» jeans brand — *Stop wishing. Start living.* ‘Джинсы «Meltin Pot» — в них ты пересташь что-то желать, ты начинаешь жить’.

«*Levi's Jeans*» — *Original jeans. Original people.* ‘Джинсы торговой марки «Levi's Jeans» — необыкновенные джинсы для необыкновенных людей’.

Эпифора — стилистическая фигура, которая заключается в одинаковом завершении частей рекламного слогана. Эпифора делает акцент на информации, расположенной в конце слогана, тем самым происходит актуализация этой информации и улучшается ее запоминание. В качестве эпифоры может применяться как название товара, так и важные для потребителя характеристики:

«*Dickinson Clothes, Inc.*» — *Not just quality — unsurpassed quality.* ‘Одежда торговой марки «Dickinson» — это не только качество, но также и непревзойденное качество’.

Параллелизм — одинаковое синтаксическое построение отрезков речи — делает слоган кратким и запоминающимся, придает ему ритмическое звучание и структурирует информацию, заключенную в слогане. Часто прием параллелизма сопровождается и другими стилистическими фигурами, тем самым возрастает эффективность слогана за счет комбинирования арсенала средств выразительности:

«*Peaches Uniforms*» — *Designed for fit. Loved for style.* ‘Офисная одежда «Peaches» — хороший дизайн с любовью к стилю’.

«*Falke*» clothing brand — *For tomorrow's people. For unmatched comfort.* ‘Одежда марки «Falke» — для людей будущего и для непревзойденного комфорта’.

Антитеза — используется для выражения противопоставления, акцентируя внимание на хорошем результате использования товара, также антитеза может служить для создания игрового рекламного слогана:

«*Timberland*» jackets — *Don't Wear It. Use It.* ‘Куртки «Timberland» — не надо просто носить их, их надо широко использовать’.

«*Hurley*» jeans — *Always stylish, never fading.* ‘Джинсы «Hurley» — всегда стильно, никогда не потеряют свой цвет (не полиняют)’.

Оксюморон — прием так называемого «сочетания несочетаемого» в слогане, как правило, создающий юмористический или эффект преувеличения. В слоганах рекламы верхней одежды оксюморон способен привнести в характеристику товара некие фантастические свойства, которые в свою очередь способны создать мощную мотивацию его приобретения для потребителя:

«*Finn Comfort*» — *Eternal moments of comfort.* ‘Одежда «Finn Comfort» — всегда чувствуешь себя в ней комфортно’.

«*Adidas*» — *Impossible is Nothing.* ‘Adidas» — нет ничего невозможного’.

Градация — стилистическая фигура, в соответствии с которой однородные члены предложения выстраиваются по степени усиления интенсивности признака, качества, действия (восходящая градация) или по ослаблению степени их интенсивности (нисходящая градация). В рекламных слоганах, как правило, применяется восходящая градация, дающая еще более позитивную оценку рекламируемому объекту:

«*Taryn Rose*» brand — *Luxury. Intelligence. Technology*. ‘Торговая марка «Taryn Rose» — Роскошь. Интеллект. Передовые технологии’.

Риторический вопрос — стилистическая фигура, состоящая в том, что вопрос задается не с целью получить на него ответ, а чтобы привлечь внимание адресата и заставить его выстроить цепочку самостоятельных размышлений в русле, нужном создателю слогана. Использованием этой стилистической фигуры достигается высокая степень эффективности воздействия слогана на зрителя, при этом появляется возможность избежать прямого навязывания мнения рекламодателя:

«*Blackglama*» fur coats — *What becomes a Legend most?* ‘Меховое пальто «Blackglama» — разве это не легенда?’

«*Levi's Jeans*» brand — *Have you ever had a bad time in Levi's?* ‘Джинсы «Levi's» — вы когда-нибудь чувствовали себя плохо, когда на вас были джинсы «Levi's»?’

Риторическое обращение — по функции это тот же риторический вопрос, но принявший форму утвердительного предложения. Риторическое обращение, как правило, бывает представлено в форме высказывания, с которым адресат не может не согласиться:

«*Gas*» brand — *Fashion is nothing without people*. ‘Одежда «Gas». Мода — ничто без людей’.

«*Mustang*» jeans — *True Style never dies*. ‘Джинсы «Mustang» — настоящий стиль никогда не исчезнет’.

Парцелляция — прием разделения единого высказывания на несколько взаимодополняющих фраз-фрагментов. Очень часто этот прием может сочетаться с восходящей градацией. Парцелляция в рекламном слогане позволяет сделать акцент на важных свойствах товара:

«*Mustang*» jeans — *Mustang Jeans never die. They just fade away*. ‘Джинсы «Mustang» — никогда не изнашиваются. Они просто теряют свой цвет’.

Проведя анализ использования стилистических приемов при составлении слоганов, а именно тропов и стилистических фигур, мы приходим к выводу, что стилистические приемы играют ключевую роль при составлении эффективного рекламного слогана. Набор используемых тропов и стилистических фигур в рекламных слоганах необычайно широк и разнообразен.

Умелое применение стилистических приемов позволяет значительно повысить эффективность слогана, в частности его способность оставаться в памяти, формировать мотивацию покупки товара и устойчивую ассоциацию с конкретным продуктом. Слоган, содержащий стилистические приемы, способен оказывать воздействие на адресата на подсознательном уровне. Следовательно, становится очевидным, что тропы и стилистические фигуры широко применяются при создании емких и точных рекламных слоганов.

Эпитеты и метафоры применяются чаще других тропов и являются своего рода каркасом при создании успешного слогана, на который возможно добавлять другие фигуры, расширяющие первоначальный замысел автора слогана. Как показало исследование, наиболее эффективными являются слоганы, содержащие в своей структуре несколько стилистических приемов, но не перегруженные ими. Комбинация нескольких тропов и стилистических фигур позволяет создавать уникальные случаи языковой игры в слогане.

Анализируемый материал убеждает, что особой популярностью у составителей слоганов пользуется каламбур. Это неудивительно, так как в рассмотренных примерах данный троп создает юмористический эффект с позитивной коннотацией, привнося в слоган положительную оценку и повышая степень его убедительности для адресата. Однако нужно с осторожностью подходить к выбору каламбура и не использовать юмор и ссылки на реалии, чуждые или неприемлемые в целевой аудитории товара.

Таким образом, можно утверждать, что именно тропы и стилистические фигуры являются основополагающими элементами в рекламном дискурсе, и без них создание эффективного и долговременного слогана торговой марки или бренда представляется невозможным.

## **Библиографические ссылки**

1. *Романова Т. П.* Современная слоганистика. Самара : Бахрах-М, 2013.
2. *Кромптон А.* Мастерская рекламного текста. М. : Довгань, 1995.

УДК 811.112.2(072) (075.8)

## **НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ ДЛЯ ЭКОНОМИСТОВ. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

---

**С. В. Поличенков**

---

Рассматривается роль степеней абстракции языка специальности при осуществлении научной, предметной, профессиональной и деловой коммуникации и соотношение общеупотребительных и разговорных языковых элементов в экономических текстах перечисленных регистров коммуникации. Проводится обзор и краткий сравнительный анализ научного лингвистического дискурса, посвященного понятию «терминология», с последующей проекцией на особенности, характерные для языка экономических специальностей.

Наряду с проблематикой влияния английского языка на экономический немецкий в статье отражены другие важные тенденции для последних десятилетий, обусловленные динамичностью экономической интеграции вкупе с информационно-технологической революцией. Особое внимание уделяется необходимости формирования межкультурной компетенции как ключевому моменту, который должен найти отражение при подготовке соответствующих учебно-методических комплексов с учетом междисциплинарности этого языкового аспекта.

The article presents the role of degrees of abstraction of the language of the economics specialty for the implementation of scientific, academic, professional and business communication and the correlation between commonly spoken and informal language elements in economic texts of the afore-named areas of communication. In addition, the article provides an overview and a brief comparative analysis of the scientific linguistic discourse dedicated to the notion of terminology, followed by a projection on characteristic features of the language of economics specialties.

Along with the problems of the influence of English on business German, the article is concerned with other important trends observed in the process of transformation of



the language of the specialty that are typical for recent decades and determined by the dynamics of international economic integration, coupled with the information technologies revolution. At that, special attention is paid to the necessity of formation of intercultural competence as a key point to be addressed in the preparation of relevant teaching and methodological materials with regard to the interdisciplinarity of this language aspect.

**Ключевые слова:** немецкий для экономистов; научная, предметная, профессиональная и деловая коммуникация; терминология; степень абстракции; межкультурная компетенция; толерантность к амбигуитету; лингвострановедение; междисциплинарность; учебно-методический комплекс; образовательный продукт.

**Key words:** German for economists; scientific, academic, professional and business communication; terminology; degree of abstraction; intercultural competence; tolerance of ambiguity; linguistic and cultural studies; interdisciplinarity; teaching and methodological materials; educational product.

**Введение.** Интенсификация международных экономических отношений и повсеместное распространение современных технологий послужили факторами, обуславливающими увеличение относительной составляющей экономических дисциплин в общем объеме образовательных услуг, и тем самым вывели значимость преподавания профессионально ориентированных аспектов иностранного языка в целом и немецкого языка для экономических специальностей в частности на качественно новый уровень их востребованности при формировании образовательного продукта. Лингвистические исследования в области экономического немецкого создают при этом системные предпосылки для успешного формирования соответствующих профессиональных и языковых компетенций.

Организация работы преподавателя по данной дисциплине связана с целым комплексом трудностей и проблем, так как достижение устойчивых положительных результатов предполагает проведение широкого спектра подготовительных и дополнительных мероприятий.

**Основная часть.** Юрген Болтен в 1993 году сформулировал аспекты, которые должны быть учтены в идеальной учебной программе преподавания иностранного языка для профессиональных целей:

- достаточный лексический арсенал для осуществления успешной коммуникации на преподаваемой языке;
- соответствующие знания грамматики;
- сформированные языковые навыки и умения;
- знание паралингвистической и невербальной специфики в культуре коммуникации изучаемого языка;
- знание культуры и менталитета носителей языка, включая лингвострановедческие особенности, характеризующие экономические

аспекты жизни и ведения хозяйственной деятельности в данной социокультурной среде;

- сенсбилизация возможных трудностей при решении коммуникативных задач в различных ситуациях межкультурного общения [1, с. 15].

Из перечисленного вытекает целый ряд теоретических вопросов, для ответа на которые необходимо провести исследования различных аспектов и форм проявлений языка специальности, его сущности и характерных особенностей. Важно также определение современного состояния экономического немецкого как дисциплины.

В соответствии с определением Лотара Хоффманна, язык специальности — это совокупность всех языковых средств, которые применяются при осуществлении коммуникации в рамках этой специальности для обеспечения понимания между субъектами, взаимодействующими в этой сфере [2, с. 15].

По Шмидту, язык специальности находит отражение в специализированных текстах, которые характеризуются специфической профессиональной лексикой и определенными нормами подбора, применения и частотой употребления общеязыковых лексических и грамматических средств. Типичным для всех языков профессионального общения является то, что наряду со специализированной составляющей в них также входят общеязыковые элементы.

Согласно этим определениям экономический немецкий может быть классифицирован как язык специальности, который из-за широкого функционального спектра, относящегося к специализации, подразделяется на целый ряд различных сегментов и имеет сильно отличающиеся друг от друга формы проявления. Это четко прослеживается, если проанализировать такие сферы, как, например, исследовательская деятельность, организация документооборота, переговорный процесс и производство, дающие возможность горизонтальной классификации, в дополнение к которой возможна также вертикальная классификация языка специальности, которая, по Хоффманну, состоит из 5 ступеней (А, В, С, D и E) и основывается на следующих критериях:

- степень абстракции;
- внешняя языковая форма;
- языковая среда участников коммуникации;
- непосредственные участники коммуникации [3, с. 23].

Так называемая ступень А подразумевает наивысшую степень абстракции, при которой для дифференциации элементов и взаимосвязей между ними в язык вводятся искусственные условные обозначения. На этой ступени осуществляется коммуникация ученых на уровне фундаментальных теоретических знаний.

Коммуникация ступени В имеет очень высокую степень абстракции, при которой наряду со специализированными условными обозначениями элементов для указания взаимосвязи между ними (на уровне синтаксиса) применяются естественные общезыковые средства. На этой ступени осуществляется коммуникация между учеными и профильными специалистами в рамках экспериментальной научной деятельности.

На ступени С с высокой степенью абстракции общие языковые средства употребляются в сочетании с большим количеством терминов и строго регламентированным синтаксисом. Эта ступень характерна для прикладной науки и может быть реализована, например, при коммуникации технического персонала с научным руководителем.

Низкой ступени абстракции D соответствует естественный язык с употреблением большого количества терминов и относительно свободным синтаксисом, как например, при осуществлении коммуникации в процессе производства, между инженерами, мастерами, рабочими с менеджерами и сотрудниками, принимающими участие в организации производственного процесса.

На самой низшей ступени абстракции Е используется естественный язык с невысокой частотностью употребления специальной лексики и со свободным синтаксисом. Область применения — коммуникация с представителями торговли и непосредственно потребителями [4, с. 5].

Каждая из ступеней относится к соответствующей области применения. Научные теоретические знания в учебниках и научных статьях, в аналитических отчетах, на симпозиумах и конференциях излагаются на ступенях абстракции А, В или С. На уровне ступеней D и Е разговор ведется как в магазинах и банках, так и в кругу семьи, друзей и знакомых. Тема экономики актуальна практически для каждого, так как любой из нас в процессе своей жизни сталкивается с решением тех или иных экономических вопросов, будь то кредитование, размещение вкладов под проценты, уплата налогов, аренда жилых помещений и т. д.

Особенности, характеризующие определенные формы проявления экономического немецкого как языка специальности, могут быть установлены на основании конкретных языковых структур, при этом своя специфика есть на каждом конкретном уровне владения языком. Эти знания необходимы как специалистам, составляющим соответствующие тексты, так и иностранным специалистам, интенсивно занимающимся экономической проблематикой и заинтересованным в углублении своих знаний и расширении деловых контактов международного сотрудничества. Этим объясняется предъявление высоких требований к организации обучения

иностранному языку для профессиональных целей в рамках университетского и последипломного образования, которое должно обеспечить высокое качество переводческих компетенций при переводе и с иностранного, и на него, а также хорошие навыки рецептивной и продуктивной речевой деятельности с использованием соответствующего грамматического и лексического материала.

В немецком, как и в любом другом языке, для коммуникации в сфере экономики характерна ее реализация в устной и письменной речи.

Письменный текст экономической тематики имеет все свойства текста специальности, которые принципиально не присущи текстам других стилей, а именно: наличие профессиональных понятий, предпочтение определенных грамматических форм и синтаксических структур и т. д.

Специфика научного экономического текста обусловлена его функционально-прагматической интенцией. Данный вид текста служит для передачи информации и знаний профессиональной направленности и должен быть способным убедить своего адресата в правильности сделанных заключений.

Это определяет стандартность прорабатываемых ситуаций и ведет к тому, что большинство текстов стереотипны по формальным языковым признакам, как, например, безличность подачи информации, эмоциональная и субъективно-оценочная нейтральность высказывания, некатегоричность форм утверждения, экономичность в использовании средств изложения, употребление распространенных формулировок, схем, графических изображений [5, с. 147].

Для таких языковых форм характерен набор правил, которые так или иначе влияют на выбор и применение определенных языковых средств.

Для профессиональных текстов со ступенью абстракции А, В и С типично исключение элементов явно разговорного стиля речи. Стилистически нейтральные лексические единицы соединяются в них с профессиональными терминами, обуславливающими эмоциональную и субъективно-оценочную нейтральность такого типа текстов.

Некатегоричный и обобщающий характер изложения, как одно из универсальных правил для любых видов профессиональных текстов, проявляется в конкретных грамматических нормах: избегание или ограничение авторского изложения от первого лица, высокая частотность употребления презентного конъюнктива для ссылки на косвенную речь, преобладание пассивного залога, частое употребление распространенных определений и изолированных причастных оборотов, а также модальных глаголов.

Все вышеупомянутое учитывается в большинстве современных учебников немецкого для экономистов, но все-таки не удается избежать целого ряда проблем, вызванных сильной интерференцией со стороны общего и разговорного языка. Поэтому существует необходимость установления закономерностей их сочетаемости с языком специальности.

Очень важными аспектами являются также терминология и ее морфологическая классификация. Области применения экономического немецкого неоднородны. И поэтому исходя из области своего функционального применения в экономическом немецком может быть выделен широкий спектр тематически обусловленных групп профессиональных терминов.

Большинство лингвистов считают, что терминология в чистом виде в достаточном объеме представлена существительными [6, с. 165]. Но в лингвистике на постсоветском пространстве доминирует представление В. П. Даниленко, который утверждает, что прилагательные, глаголы и причастия также могут иметь статус терминов, например *kreditwürdig* 'кредитоспособный', *marktgängig* 'ходовой' (о товаре), *renditeträchtig* 'доходный' и т. д., при этом ведущая роль существительных остается неоспоримой. Исследователь ссылается на работы чешского лингвиста О. Мана, который утверждает, что глаголы могут рассматриваться в качестве терминов языка специальности, если они описывают определенные понятия соответствующей научной области, не находя при этом какой-либо ассоциативной связи с другими областями словарного состава языка [7, с. 49]. Терминами также являются глаголы, образованные от существительных, обозначающих процесс, например *fundieren* 'вкладывать деньги в предприятие', *abwirtschaften* 'разориться', *sich verteuern* 'повышаться в цене'.

Центральное место в языке специальности «Экономика» занимают так называемые экономические предикаты [8, с. 180], фиксирующие основные процессы, а также различные экономические отношения в соответствующих областях экономики. Большинство из них включены в словари не как термины, но все-таки должны нами рассматриваться именно в таком качестве. В сочетании с соответствующими существительными и прилагательными многие глаголы образуют «терминологические гнезда» (например, *Verlust in Höhe von ... tragen* 'нести расходы в размере', *eine Rechnung auf jmds. Namen ausstellen* 'выставлять счет на чье-либо имя') и поэтому должны рассматриваться в языках специальности как самостоятельная группа.

Вопрос, какая часть речи может выступать в качестве термина, релевантен не только в области лингвистических исследований, но также играет важную роль и для методики преподавания иностранного языка

профессионального общения. Из опыта преподавания четко прослеживается закономерность: глаголы запоминаются тяжелее, чем существительные. Наряду с другими причинами это обуславливается тем, что глаголы в немецком языке образуют сложную морфологическую систему, усвоение которой студентами представляет определенную сложность.

Фактом является также то, что сильная англосакская интерференция, которой подвержены все экономические дисциплины [9, с. 238], делает знание как минимум основ английского языка необходимым условием для успешного усвоения предмета «Немецкий для экономистов».

Тенденцией последних 10–15 лет в экономическом немецком языке становится его большая экспрессивность по сравнению с профессиональными языками технических специальностей, такими, как, например, металлообработка, приборостроение или фармакология. Данная экспрессивность проявляется прежде всего в применении образных идиоматических выражений. Зачастую употребляются выражения, которые скорее можно отнести к профессиональному жаргону, нежели непосредственно к профессиональному языку.

Например, *mit frischem Geld ausstatten* ‘обеспечивать приток свежего капитала’; *Budgetkosmetik betreiben* ‘приукрашивать статистику бюджета’; *Zinserhöhung abblasen* ‘давать отбой повышению процентной ставки’.

То, что идет повышение частотности употребления элементов разговорного языка в профессиональных текстах, есть неоспоримый факт и в принципе легко объяснимо. Немецкий язык имеет в последнее время тенденцию становиться менее формальным. Это связано с интенцией влиять на адресата речевой коммуникации не только на информативном, но и на эмоциональном уровне, например: *Daumenschrauben anziehen...* ‘прессовать (оказывать давление)’, *der zarte Umsatzwachstum* ‘мягкое повышение товарооборота’, *Umsatz klettert um ... %* ‘процентные показатели объема продаж поползли вверх’.

Подобные тенденции прослеживаются также в области синтаксиса, так как существует множество примеров экспрессивного порядка слов, например: *Allzu üppig wird solches Zubrot nicht ausfallen...* ‘от таких приработков вряд ли зажируешь’ или *Nicht irritieren lassen sollten sich deutsche Geschäftsleute, wenn ...* ‘Бизнес-сообщество не должно дать сбить себя с толку, если...’.

Это открывает перед лингвистами, специализирующимися на иностранном языке профессионального общения, большое поле для исследования, анализа и обобщения.

После того как в лингвистике произошел прагматический сдвиг, были размыты когда-то четкие границы между анализом чисто языковых ком-

понентов текста и анализом включения текста в речевую ситуацию, всегда имеющую свою невербальную межкультурную специфику. Несмотря на краткость данного упоминания, эта тема весьма серьезна. Следует сказать о необходимости включения в учебные программы преподавания немецкого языка для экономистов учебно-методических комплексов по формированию межкультурной компетенции.

**Заключение.** Наряду с формированием рецептивных и продуктивных умений и навыков работы с профессиональной терминологией и экономическими текстами (в особенности умения переводить и понимать профессиональные тексты и формировать высказывания в рамках профессионального контекста на различных уровнях коммуникации по специальности), у иностранного языка для профессиональных целей в современных условиях появляются и другие очень важные цели и задачи. К ним следует отнести сенсбилизацию межкультурного языкового компонента, формирование комплекса компетенций, способствующих преодолению этноцентрических барьеров, препятствующих объективному восприятию понятий и смысловых нюансов из других культурных реалий, и толерантности к обусловленному культурными особенностями амбигuitету (неоднозначности в понимании смысловых значений). Эта тема также являет собой целое отдельное направление, и поэтому здесь, пожалуй, следует только кратко обратить внимание на то, что условием для успешного достижения этих целей является внедрение в учебный процесс широкого спектра современного методического потенциала и мультимедийных средств. В то же время это говорит еще о том, что экономический немецкий уже давно вышел за рамки своей узкой профессиональной специализации и образует единство с профессионально ориентированным лингвострановедением. С этой точки зрения данный предмет должен рассматриваться как междисциплинарный, что полностью согласуется с общими тенденциями, характерными для научных исследований на современном этапе, придает ему особый статус и открывает новые перспективы в развитии.

### Библиографические ссылки

1. *Bolten Jürgen.* Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe. München, 1993.
2. *Fluck Hans-R.* Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Heidelberg, 1997.
3. *Hoffmann L.* Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. № 2.
4. *Sandrini P.* Terminologearbeit im Recht. Deskriptiver Begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers, 1998.

5. *Trojanowskaja E. S., Zwilling M. J.* Zehn Regeln der sprachlich-stilistischen Gestaltung von wissenschaftlichen Fachtexten und die Auswahlkriterien für fachsprachliches Unterrichtsmaterial // *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch.* М., 1995. S. 146–160.

6. *Реформатский А. А.* Мысли о терминологии // *Современные проблемы русской терминологии.* М., 1986.

7. *Даниленко В. П.* Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // *Исследования по русской терминологии.* М., 1971. С. 7–67.

8. *Китайгородская М. В.* Современная экономическая терминология (состав, устройство, функционирование). М., 2000.

9. *Kandinskij B.* Übersetzung von Wirtschaftstexten aus kommunikativer Sicht // *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch.* М., 1994. S. 235–238.



УДК 378.4.096:004

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ**

---

**Е. Г. Полупанова**

---

Достижение высокого качества высшего образования невозможно без применения современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий. Электронный портфолио профессионального развития кафедры — это тот проект, который позволяет объединить эти технологии для формирования профессионального сообщества нового типа в университете, ориентированного на совершенствование языковой подготовки студента-международника. В этой статье будут рассмотрены ключевые аспекты проекта: цель, задачи, структура электронного портфолио; план и этапы его развертывания на основе инноватики; барьеры и пути их преодоления; перспективы применения результатов проекта на микро-, мезо- и макроуровнях.

Assuring higher education quality demands staying current with the evolving information communication and pedagogical technologies. The professional development e-portfolio of the university department is a project that allows integrating both to build a new type of professional community in the university, focused on improving language education of international relations students. This article seeks to describe the key issues of the project. Amongst them are: goal, aims and structure of e-portfolio; its layout and stages of implementation on the basis of the science of innovation; perspectives of the results' appliance on micro, meso and macro levels.

**Ключевые слова:** электронный портфолио; университетский проект; инновация; профессиональное сообщество; языковая подготовка; студенты-международники.

**Key words:** electronic portfolio; university project; innovation; professional community; language education; international relations students.

**Введение.** В высшем образовании приоритетны поиски того, как эффективно совершенствовать систему подготовки специалиста в XXI веке, как сделать ее адекватной времени, как сформировать активную и конкурентоспособную личность, готовую к непрерывному учению в течение всей профессиональной жизни.

Априори эта задача не может быть решена сколько-нибудь успешно без инновационно ориентированного преподавателя высшей школы, который в первую очередь сам должен отвечать названным выше требованиям.

Несоответствие между необходимостью формирования нового уровня профессионализма преподавателя высшей школы и использованием главным образом традиционных форм профессионального взаимодействия в университете обусловило актуальность нашей работы и определило ее цель.

Цель статьи — представить новый, отвечающий духу времени проект, ориентированный на совершенствование профессионализма преподавателей университета, и рассмотреть механизм его реализации.

В качестве такового выбран электронный портфолио профессионального развития кафедры (ЭППРК). В нашем случае речь идет о кафедре английского языка гуманитарных специальностей БГУ и о портфолио, который размещен на образовательной платформе *MOODLE* названного университета.

Обратимся к истории вопроса. Технология портфолио в образовании не новшество. За несколько десятилетий она получила широкое освещение как в зарубежной, так и в отечественной теории и практике. У истоков разработки этого направления в 1980–90-х гг. стояли Ли Шулман, Эрнест Бойер, Питер Хатчингз и др. Их работы во многом положили начало современному этапу портфолио — исследований в мировом образовании. С тех пор самому пристальному вниманию подверглись возможности создания персональных портфолио учителей, учащихся и студентов. Суть этих усилий во многом нацелена на визуализацию процесса учения с помощью новых информационных и педагогических технологий [1, с. 139].

В последнее десятилетие на уровне диссертационных работ российские исследователи активно изучали портфолио как средство оценки достижений студента. Именно этот аспект попал в поле зрения Э. В. Максимовой (2007), Т. М. Барышовой (2009), Э. Х. Тахутдиновой (2010), Д. В. Шестаковой (2012), Е. В. Игониной (2013) и др.

В Беларуси были предприняты усилия по реализации условного проекта под общим названием «Индивидуальный портфолио — учителя / преподавателя / классного руководителя / ученика / студента»: понятие, содержание, структура, в том числе и его веб-версия [2], [3], [4]. Портфолио созданы главным образом как презентации в Power Point и представляют собой электронный фото- и информационный альбом или папку достижений. Гродненский университет имени Янки Купалы представил «е-Портфолио студента» на базе технологий бизнес-интеллекта для хранения, оперативного доступа, актуализации и анализа данных о своих студентах [5].

ЭППРК иностранного языка университета в том виде, в котором он создан нами, является проектом, которому мы не нашли аналогов.

**Основная часть.** Мы рассматриваем ЭППРК как *инкубатор*, в котором с помощью новых технологий, а именно возможностей образовательной платформы *MOODLE* сформированы новые условия для появления и совершенствования методических и практических разработок в деле обучения студентов-международников иностранному языку в русле коллективного профессионального взаимодействия [6, с. 307].

**Цель ЭППРК** — повышение качества обучения английскому языку в университете на основе презентации и диссеминации как новых методических идей преподавателей кафедры, так и инновационных идей, представленных в отечественной и мировой науке и практике по языковому образованию через их преломление в подготовке студентов-международников.

**Задачи создания ЭППРК:** систематизация, структурирование и постоянное обновление научных и методических достижений коллектива кафедры; мотивирование сотрудников кафедры к более активной инновационной деятельности; визуализация психолого-педагогической рефлексии коллектива кафедры, направленная на совершенствование учения и обучения английскому языку в университете.

**Структура ЭППРК:**

- презентационный портфолио — грамоты преподавателей и их студентов за победу в конкурсах, на олимпиадах; свидетельства участия в международных (за пределами Беларуси) семинарах, конференциях, программах; международные сертификаты последиplomного профессионального развития преподавателей кафедры;
- исследовательский портфолио — результаты исследовательской и научной работы членов кафедры, представленные в виде основных положений диссертаций, монографий, других научных публикаций; резюме научно-исследовательских проектов и программ кафедры;

- портфолио профессионального мастерства — планы открытых занятий, авторские учебные проекты; анализ инновационных методических идей отечественных и зарубежных специалистов и практика их адаптации к нашему контексту («инновация для себя»);
- тематический портфолио — разработки тем по специальностям и курсам согласно базовым и рабочим программам кафедры, а также методический комментарий к ним.

Некоторые пояснения по структуре. Так, *презентационный портфолио* делает акцент исключительно на международных «регалиях» преподавателей кафедры: сертификаты, дипломы и т. д. С одной стороны, он создается в имиджевых целях, так как может и должен быть размещен на сайте кафедры. С другой стороны, портфолио — дополнительный стимул для тех преподавателей, кто таковых не имеет, к более активному поиску возможностей того, как стать частью мирового профессионального сообщества преподавателей иностранного языка через участие в образовательных проектах, конференциях, через членство в международных ассоциациях за пределами Республики Беларусь.

*Исследовательский портфолио* сфокусирован не столько на перечислении научных работ преподавателей кафедры и назывании их количества (эти данные есть в соответствующих отчетах), сколько на представлении наиболее интересных положений, имеющих в этих работах и рекомендаций по их практическому применению.

*Портфолио профессионального мастерства* позволяет сделать доступным для всех нас лучшие образцы методического творчества преподавателей кафедры и не только и не столько для копирования, сколько для совершенствования. Создаются условия для постоянного приращения методического знания и опыта, которые практически сразу благодаря электронному портфолио становятся всеобщим достоянием кафедрального сообщества.

*Тематический портфолио* дает нам возможность создавать в духе коллективного взаимодействия так называемые «живые учебники» по таким актуальным темам, как «Глобализация», «Права человека», «Социальная политика», «Угроза терроризма» и др. Мы дифференцируем их при разработке по следующим критериям: специальность, курс, уровень знаний студентов. В отличие от печатных пособий, которые не успевают за скоротечностью событий современной жизни, наши «живые учебники» отражают реалии сегодняшнего дня [7].

Мы очертили лишь главные структурные направления ЭППРК, каждое из которых может иметь и имеет подразделы и дополнительные темы. Обратимся к истории создания проекта.

Разработка кафедрального портфолио была начата в 2013/14 учебном году. Создание портфолио рассматривают как инновационный проект, работа над ним осуществляется на основе теоретических положений, представленных в новой отрасли научного знания инноватике — науке об инновациях. Концептуально мы опирались на труды отечественных и западных исследователей в этой области: М. С. Бургина, П. Дракера, Н. И. Лапина, А. Либерман, В. Я. Ляудиса, М. Майлза, Л. С. Подымовой, Г. Н. Прозументовой, Э. Роджерса, В. А. Сластенина, М. Фуллана, И. И. Цыркуна, Э. Харгривза, Э. Хэннена, А. В. Хуторского, Н. Р. Юсуфбековой и др.

Мы исходим из понимания *инновации* как системного процесса целенаправленного изменения, ориентированного на прогрессивное развитие с учетом взаимодействия множества взаимосвязей и синергетики. Результатом нововведения «должно стать прогрессивное изменение в системе (среде нововведения), более эффективное решение проблем реальной практической деятельности, повышение ее качества» [8, с. 47].

Инновационный процесс по созданию портфолио как проект НИР предполагает прохождение нескольких основных стадий, очерченных следующим образом: *инициализация* — первые решения и работа по ознакомлению преподавателей кафедры с новой идеей; *реализация* — этап, который сейчас в нашем проекте вступает в активную стадию; *институционализация*, нацеленная на постоянное обновление инновации; *эксплуатация* — замена полностью реализованной инновации на новую для дальнейшего движения вперед.

Взяв за основу линейный подход как модель инновационного процесса, мы понимаем некую его упрощенность и допускаем необходимость его совершенствования за счет использования элементов иных моделей инновационного процесса: интерактивной, эволюционной, системной и др.

Разработка ЭППРК как инновации предполагает решение ожидаемых и неожиданных задач. В поиске ответов на те и другие нам помогают рекомендации специалистов по инноватике. Вот некоторые из них: изменение — это путешествие в неизведанное; проблемы при введении инновации — наши друзья, которые неизбежны и способствуют нашему учению вперед; темпу восприятия инновации способствует ее совместимость с существующими ценностями, простота для понимания и использования, зримость результатов [9, с. 19–41].

Особое внимание мы уделяем реально возникающей проблеме сопротивления инновации. В нашем случае — степени вовлеченности преподавателей кафедры в описываемый проект. И в этом мы также исходим из понимания, основанного на знании важных разработок в области

инноватики [10, с. 19–24]. Согласно им сопротивление инновации — неотъемлемая часть инновационного процесса, и всякое движение вперед встречает на своем пути противодействие как угрозу изменения тому, что человек привык делать или не делать в своей профессиональной деятельности, и в этом случае сопротивление инновациям — это сопротивление любому возможному изменению.

Речь может идти как об активном, так и о пассивном сопротивлении. Более опасно именно второе, поскольку имеет место симулирование согласия. Часто люди понимают необходимость проведения изменения, но они не готовы к инновациям, внутренне не хотят ничего менять и будут сопротивляться из-за причин, им самим не совсем понятным. Де Джагер считает: «Мы все подозрительны по поводу незнакомого и, естественно озабочены тем, как мы перейдем от старого к новому, особенно если это требует учения чему-нибудь новому» [11, с. 24].

Учет опыта внешнего и нашего собственного при работе над инновационным проектом подтвердил, что восприятие новой идеи — это не сиюминутное событие и не одновременное для всех. Преподаватели по-разному готовы к восприятию нового. Это зависит от многих факторов: мотивации, степени сформированности метакомпетенций, возрастных особенностей, наличия навыков работы с информационными технологиями и др.

Мы, вслед за многими практиками, опираемся на исследование Эверетта Роджерса, который выделил пять категорий людей, вовлеченных в инновацию. По степени быстроты принятия нового он разделил их на пять групп. А именно: *инноваторы* (2,5 %), которые всегда готовы к риску; *ранние реализаторы* (13,5 %), которые умеют разумно взвешивать «за» и «против» и быть лидерами; *раннее большинство* (34 %) — следуют за предыдущими группами; *позднее большинство* (34 %) — скептики, которые принимают новое «под давлением» большинства; *поздние реализаторы* (16 %) — консерваторы, которые подозрительны ко всему новому и принимают его, когда оно практически перестает быть таковым [12, с. 246–247]. Последним двум группам особенно сложно пройти так называемый психологический этап процесса изменения — привыкания к неизбежности принятия нового.

Таким образом, те трудности, с которыми мы столкнулись на первых этапах проведения проекта, были вполне ожидаемы. Все они могут быть объединены одним словом: сопротивление. Оно включает в себя внутреннюю неготовность некоторых преподавателей к восприятию нового, меняющего привычные профессиональные стереотипы; отсутствие у некоторых важных технологических навыков; непривычность профес-

сиональной открытости для постоянного диалога, в том числе и онлайн-диалога не с избранными коллегами (через e-mail), а со всеми сразу (на платформе *MOODLE*).

Готовность к преодолению названных выше барьеров отразилась как через коллективные формы деятельности (информационные письма, «мозговой штурм», выступление на заседании кафедры, проведение методического семинара), так и через индивидуальные (персональное общение команды, отвечающей за проект, практически с каждым преподавателем по вопросам, связанным с ЭППРК).

**Заключение.** Подводя некоторый итог, сделаем следующие выводы.

1. Электронный портфолио профессионального развития кафедры английского языка гуманитарных специальностей создан на базе платформы *MOODLE* БГУ. Интерактивная образовательная среда позволяет нам использовать ЭППРК как современную технологию личностного и коллективного профессионального роста преподавателей университета в условиях новых требований времени к качеству подготовки современного специалиста.

2. ЭППРК как инновационный проект проводится на основе знания важнейших положений инноватики и педагогической инноватики, что позволяет в том числе предвидеть многие трудности, преодолевая их по мере развертывания инновационного процесса, а также подключать ресурсы синергетического развития коллектива кафедры: самооценку, саморефлексию, самоорганизацию.

3. Электронный портфолио профессионального развития кафедры английского языка гуманитарных специальностей БГУ — на этом этапе главным образом внутрикафедра́льный проект. Однако его результаты и разработки, ориентированные на новое качество подготовки студентов, призваны найти самое широкое применение в сообществе кафедр иностранного языка на микро- (факультет международных отношений), мезо- (БГУ) и макроуровнях (университетское сообщество) через их разнообразную диссеминацию. В этих целях уже задействованы такие средства, как профессиональные форумы, публикационная активность, использование инструментов сети интернет.

## Библиографические ссылки

1. *Johnsen H. L.* Making learning visible with ePortfolios: coupling the right pedagogy with the right technology // *International J. of ePortfolio*. 2012. № 2. P. 139–148.
2. Портфолио ученика начальной школы [Электронный ресурс]. URL : <http://belpol.by/pyatiminutka/portfolio-uchenika-nachalnoj-shkoly.html> (дата доступа : 19.01.2015).

3. Портфолио. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL : <http://edu.gov.by> (дата доступа : 19.01.2015).

4. Методический портфолио педагога. Мозырский государственный политехнический колледж, 2008.

5. *Середа Е. В., Кизер Р. В., Ливак Е. Н.* Электронное портфолио студента. – НИРС – 2011 : сб. тез. докл. Респуб. науч. конф. студентов и аспирантов Респ. Беларусь, Минск, 18 окт. 2011 г. Минск : Издат. центр БГУ, 2011. URL : <http://www.elib.grsu.by/doc/2196> (дата доступа : 19.01.2015).

6. *Полупанова Е. Г., Косточкина О. В.* E-Portfolio профессионального развития кафедры // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы VIII научной конф., Минск, 30 октября 2014 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2014. С. 307–309.

7. *Полупанова Е. Г.* Электронный портфолио профессионального развития кафедры как ресурс для создания «живого» учебника по английскому языку // Практика преподавания иностранного языка на факультете международных отношений БГУ. Вып. VI [Электронный ресурс]. URL : <http://www.fir.bsu.by/index.php/ru/elib-in-menu/flt-prctice-in-menu.html> (дата доступа : 19.01.2015).

8. *Цыркун И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Минск : Тэхналогія, 2000.

9. *Fullan M.G., Stiegelbauer S.* The new meaning of educational change. London : Cassell, 1993.

10. *Полупанова Е. Г.* Инновации в западном образовании: основные направления научных исследований. Минск : БГПУ, 2005.

11. *De Jager P.* Resistance to change: a new view of an old problem // The Futurist, 2001. May/June. P. 24–27.

12. *Rogers E.* Diffusion of Innovations. McMillan Publishing Co., 1983.



## АЛЬТЕРОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ВЕЖЛИВОСТЬ И НЕКОДИФИЦИРОВАННЫЕ СРЕДСТВА ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ В ИСПАНСКОЙ РЕЧИ

---

**О. В. Стахнова**

---

До последнего времени в отечественной лингвистике не привлекала к себе должного внимания проблематика вежливости. Но, как показали исследования Х. Хаверкате, Н. Д. Арутюновой, К. Кербрата-Ореккьони, существенное продвижение в области прагматики зависит от глубины разработки категории вежливости. Об одном из теоретических вопросов, особенно важном для понимания категории вежливости, а именно вопросе о неcodифицированных способах ее выражения, говорится в данной статье.

Until recent time the problem of politeness has not attracted enough attention in our linguistics. But, as was shown by the studies of H. Haverkate, N. D. Arutjunova, K. Kerbrat-Orecchoni, significant progress in the field of pragmatics is currently dependent on the depth of the development of the category of politeness. This article is dedicated to one of the theoretical problems that are particularly important for understanding of the category of politeness, to the problem of non-codified ways of politeness' expressing.

**Ключевые слова:** вежливость; прагматика; способы выражения вежливости; неcodифицированные способы выражения; бытовое общение.

**Key words:** politeness; pragmatics; ways of politeness' expressing; non-codified ways of expressing; everyday interaction.

**Введение.** Речевое общение — один из важнейших видов деятельности. В регулировании речевого взаимодействия особая роль принадлежит вежливости.

Анализ испанских словарей позволяет заключить, что уже в самом определении понятия «вежливость» подчеркивается направленность на адресата, на интересы слушающего. Так, например, словарь Испанской Королевской Академии дает следующее определение термина: «вежливость — это демонстрация или действие, благодаря которому высказывается внимание, уважение или чувство одного лица по отношению к другому» [1, р. 384]. Иными словами, здесь мы имеем дело с выражением альтероцентрической ориентации вежливости.

Анализ драматических произведений испанских авторов и теоретических работ лингвистов [2; 3, р. 16; 4, р. 311; 5] показал, что в материале вежливости наравне с признаками стандартизированного, системно-обусловленного речевого поведения наблюдается тенденция к использованию свободных форм выражения.

Под свободным выражением имеется в виду такое использование языка, при котором говорящий обращается к слабо или вовсе нефиксированным в узуальном отношении средствам позитивной оценки собеседника. Здесь не обнаруживается какого-либо конвенционального основания в виде повторяющегося облигаторного элемента или стандартизированного сочетания, специально ориентированного на выражение вежливости. Селективная база средств выражения в данном случае ограничена лишь языковой компетенцией адресанта. Подобные факты широко представлены как в лексическом, так и грамматическом материале.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить наиболее характерные лексические и грамматические способы свободного выражения альтероцентрической вежливости.

**Основная часть.** С точки зрения лексики показательны диалогические ситуации в текстах драматических произведений.

*Usted me es simpática* ‘Вы мне симпатичны’

*Tú eres original ... y, además, eres guapa* ‘Ты оригинальна и, кроме того, ты красива’.

В приведенных примерах мы видим прямое использование положительных характеризующих оценок. Но в реальной речевой практике говорящие нередко обращаются к способам более нюансированной оценки, у них сохраняется широкая свобода в выборе языковых средств. В такой функции нередко используется прием сравнения:

*Pepe.* — *Estás cada día más guapa ... Mejoras con los años, como el vino.*

*Trini.* — (*Volviéndose de pronto.*) *Si te has creído que soy tan tonta como Rosa, te equivocas.*

‘П. — Ты с каждым днем все красивее... Становишься лучше с годами, как вино. / Т. — (Резко оборачиваясь.) Если ты думаешь, что я такая же глупая, как Роза, ты ошибаешься’ [6, р. 116].

В приведенном примере адресат высказывания идентифицируется со сравнимым объектом, что позволяет усилить выражение экспрессии.

С той же целью в свободном выражении вежливости используется метафора.

В условиях бытового общения, когда речь идет о близких людях, метафорическое выражение с положительной коннотацией подчеркивает, что отношения адресанта и адресата носят позитивный характер. Например:

**Palmira.** — ... *Yo no he visto nada menos aburrido que tú, luz de mis ojos. Y el día que me muera, mi mayor amargura será no poder saber cómo vas a ser tú... al día siguiente...*

**Niño.** — *Oye, mamá. ¿Por qué esta noche hay que tomar uvas?*

‘П. — Я не видела ничего менее утомляющего, чем ты, свет очей моих. А в тот день, когда я умру, моим самым большим огорчением станет невозможность узнать, каким будешь ты... на следующий день... / Н. — Послушай, мама, почему этой ночью надо есть виноград?’ [7, р. 215].

Ср. также:

**Andrés.** — *Desde luego es usted la mar de simpático, don Pedro.*

**Pedro.** — *¿Ah, sí?*

‘досл. А. — Вы на самом деле очень приятный человек (букв.: море симпатичности), дон Педро. / П. — А, да?’ [8, р. 213].

Реплика адресанта рассчитана на то, чтобы сделать адресату приятное. Это достигается за счет использования метафоры: *mar* — ‘море’ ассоциируется с большим количеством чего-то.

В анализируемой нами сфере бытового общения допускается гораздо большая эмоциональность и возможность проявления личных чувств, чем, например, при официально-деловом общении. Здесь уместно использовать аффективные средства наподобие свободно выстраиваемых метафорических образований типа «свет очей моих» или «море симпатичности». Таким же представляется диалог:

**Dionisio.** — *Hasta mañana, don Rosario...*

**Don Rosario.** — *Hasta mañana, carita de madre selva.*

‘Д. — До завтра, дон Росарио... / Д. Р. — До завтра, дорогой. (досл. — личико жимолости)’ [9, р. 87].

В этом примере «личико жимолости» выражает доброжелательное отношение говорящего к адресату. Жимолость — кустарник с душистыми цветами и сладкими плодами. Использование такого метафорического переноса подчеркивает близость отношений между собеседниками.

Наряду с лексическими обнаруживаются также грамматические способы свободного выражения альтероцентрической вежливости.

### 1. Морфологические способы

Среди *морфологических средств* вежливого общения выделяются местоимения.

#### 1) Личные местоимения

Первичные функции личных местоимений заключаются в указании на говорящее лицо и на лицо, к которому обращена речь. В то же время их системная семантика показывает отклонения, нередко определяемые фактором вежливости. Таково местоимение *nosotros/-as* 'мы', которое в своей первичной функции противопоставляется либо 1-му лицу двойственного числа: *nosotros* 'мы' инклюзивное = *yo* 'я' + *tú* 'ты', *nosotros* 'мы' эксклюзивное = *yo* 'я' + *él* 'он', либо местоимениям множественного числа [10, с. 162].

Особый интерес представляет *nosotros/-as* инклюзивное, так как это местоимение в разговорной речи может выступать в качестве заместителя либо местоимения *tú* 'ты', либо *yo* 'я'. То же можно сказать и о местоимении *nos* 'нас', замещающего местоимение *te* 'тебя'. В особых типах речевых ситуаций или в ситуациях, связанных с особым статусом участников общения, местоимение *nosotros / -as*, таким образом, выступает часто в имплицитованном виде, как средство вежливого выражения.

Рассмотрим сначала следующее диалогическое единство:

**Doña Pepita.** — *A veces, Carlos, creemos hacer un bien y cometemos un grave error...*

**Carlos.** — *No sé a qué se refiere.*

**Doña Pepita.** — *Tampoco acertamos a comprender, a veces, que no se nos habla para inquietarnos, sino para consolarnos... Se nos acercan personas que nos quieren y sufren al vernos sufrir, y no queremos entenderlo... Las rechazamos cuando más desesperadamente necesitamos descansar en un pecho amigo...*

‘Д. П. — Иногда, Карлос, мы думаем, что совершаем добро, а на самом деле допускаем большую ошибку.. / К. — Я не знаю, что вы имеете в виду. / Д. П. — Мы также не понимаем, что иногда нам говорят не для того, чтобы заставить нас беспокоиться, а чтобы нас утешить... К нам приходят люди, которые нас любят и страдают, видя, как мы страдаем, а мы не хотим этого понимать... Мы их отталкиваем, когда больше всего нуждаемся в том, чтобы опереться на дружеское плечо’ [11, р. 131].

Здесь прием замены местоимения *tú* на *nosotros* служит для выстраивания отношений доверительности между участниками общения.

Местоимение *nosotros/-as* вместо *yo* встречается гораздо реже. Адресант отдает предпочтение форме множественного числа, хотя подразумевает себя. Это может происходить по разным причинам, основной из

которых представляется желание говорящего следовать максиме скромности, способствующей успешному взаимодействию.

**Lulú.** — *Ustedes, los hombres solteros, deben ser como nosotras, las que alternamos. Durante cierto tiempo nos salen conquistas y nos consideramos felices... Pero después viene una mala racha y ¡plaff!..., se nos cae el mundo encima... ¿Verdad que sí?*

**Alfredo.** — *Es posible.*

‘Л. — Вы, неженатые мужчины, должны быть как мы, меняющимися. В течение какого-то времени мы завоевываем симпатии и считаем себя счастливыми... Но потом начинается полоса невезения и... и мир обрушивается на нас... Ведь так? / А. Возможно’ [12, p. 509].

## 2) Неопределенные местоимения

Неопределенные местоимения *algo/alguno/alguien* (что-то/кто-то) в вопросительных высказываниях или в тех высказываниях, где вопрос имплицитруется, могут свидетельствовать об альтероцентрической вежливости. Это проявляется, например, в случаях, когда через общий вопрос, содержащий неопределенное местоимение, имплицитруется специальный вопрос.

**Tocho.** — *Oye, ¿tienes algún plan?*

**Leandro.** — *Volver al andamio en cuanto pueda. Esto no es vida.*

‘Т. — Послушай, у тебя есть какой-нибудь план? / Л. — Вернуться на стройку, как только смогу. Это — не жизнь’ [13, p. 54–55].

Общий вопрос адресанта имеет смысл (¿*Qué plan tienes?* ‘Какой у тебя план’). Реакция адресата направлена именно на имплицитное содержание высказывания. Это удобный способ избежать «лобовых» вопросов, каким-то образом затушевать вторжение в личную сферу собеседника.

3) Отрицательное местоимение *nadie* может замещать личное местоимение *tú* в ситуациях, когда мнение говорящего не совпадает или противоречит мнению собеседника.

**Damián.** — *(Con dulzura.) Si me permites que te lo diga, es que estabas enamorada de tu padre, y con toda razón. Ahora te es difícil abandonarte a una ternura aún mayor. Pero yo te la daría. Sería para ti otro padre; no el niño que todavía quieres ver en mí.*

**Lola.** — *(Deniega, melancólica.) Nadie me podría querer como él.*

‘Д. — (Сладко.) Если ты мне позволишь это сказать, дело в том, что ты была влюблена в своего отца и совершенно справедливо. Сейчас тебе тяжело отдалиться любви еще большей. Но я бы тебе ее дал. Я бы был для тебя вторым отцом, а не ребенком, которого ты все еще хочешь видеть во мне. / Л. — (Отказывается, уныло.) Никто не смог бы полюбить меня так, как он’ [14, p. 594].

Чтобы не обидеть собеседника и не нанести ущерба его «лицу», говорящий облакает противоречие в более мягкую, обобщенную (генерализирующую) форму.

## 2. Синтаксические способы

К наиболее типичным *синтаксическим средствам* актуализации альтероцентрической вежливости относится **ЭЛЛИПСИС**.

Для обеспечения равновесного взаимодействия могут использоваться эллиптические высказывания, значение которых, как указывает Ш. Балли, обнаруживается в речи, хотя условия реализации заложены в языковой системе [15, с. 176].

1) Опускание части сложносочиненного или сложноподчиненного предложения.

*Jefe. — Es su marido, ¿verdad?*

*Victoria. — ¡Después de lo que ha visto...!*

‘Ш. — Это ваш муж, верно? / В. — После того что вы видели...!’ [16, р. 396].

Из контекста ситуации легко восстанавливается опущенная часть высказывания: *Después de lo que ha visto no puede ser otra persona que mi marido!* ‘После того, что вы видели, этот человек не может быть никем другим, как моим мужем!’. В данной ситуации адресат предоставляет возможность адресанту «вывести» этот смысл самостоятельно. Использование выводных смыслов повышает статус говорящего в глазах адресата и статус адресата в собственных глазах, поскольку для понимания многих импликатур общающиеся должны располагать соответствующим уровнем культурно-языкового развития [17, с. 21].

Эллипсис встречается также в тех случаях, когда участники речевого общения хорошо знакомы, и отношения их носят доверительный характер. Эллиптические высказывания в данном случае используются в качестве своеобразного подтверждения доброго, приятельского характера отношений.

*Generosa. — Oiga, Paca: ¿es verdad que don Manuel tiene dinero?*

*Paca. — Mujer, ya sabe usted que era oficinista. Pero con la agencia esa que ha montado se está forrando el riñón. Como tiene tantas relaciones y sabe tanta triquiñuela...*

‘Х. — Послушайте, Пака, это правда, что у дона Мануэля есть деньги? / П. — Ну вы же знаете, что он был чиновником. А, учитывая то, что сейчас он открыл свое агентство, то он очень богат. Поскольку у него столько связей, и он знает столько уловок...’ [6, р. 105].

2) Эллипсис вопроса в иницилирующих репликах

Редуцированное использование вопроса представляется более емким, так как включают в себя не только эксплицитно выраженный смысл, но и выводной, а также сведения, связанные со степенью близости участников общения.

*Samuel. — ¿Y los niños?*

*Rafaela. — Los mandé con su abuela.*

‘С. — А дети? / Р. — Я их отправила с бабушкой’ [18, р. 49].

Смысл такого эллиптического вопроса восстанавливается на основании ситуативного контекста и может быть прочитан как *¿Y los niños, dónde están?* ‘А дети где?’. Разговор происходит между близкими людьми, что объясняет выбор средств общения.

Представляется, что сокращение вопросительных высказываний возможно лишь в ситуациях особого типа доверительных отношений между адресантом и адресатом, когда понимание друг друга осуществляется с полуслова. Эти же высказывания служат в качестве демонстрации такого типа отношений, когда фундамент психологической связи между людьми уже заложен и просто поддерживается. При этом сам вопрос может задаваться и для получения информации, и для выражения удивления, но обращение именно к такой форме вопроса параллельно служит подтверждением наличия сложившегося типа позитивных отношений между адресантом и адресатом.

**Заключение.** Анализ словарей и драматических произведений свидетельствует о том, что испанская вежливость имеет альтероцентрическую направленность. Говорящий пытается, с одной стороны, сохранить для себя ситуацию психологического комфорта, с другой — ему важно создать условия, способные не нанести ущерб «лицу» собеседника и тем самым обеспечить благоприятные предпосылки для альтероцентрического общения.

Значительная роль в организации вежливых высказываний альтероцентрической направленности принадлежит лексическим и грамматическим средствам. Рассмотренные выше факты свидетельствуют о высоком уровне синсемантической средств, используемых для выражения вежливости. Индивидуальная метафора или сравнение, фразеологический оборот, многообразные импликации вследствие эллиптических изменений в синтаксической структуре высказываний и другие произвольно выбранные говорящим элементы создают основу для свободного от каких-либо строгих формальных критериев выражения вежливости.

На первый взгляд может показаться, что некодифицированные средства представляют собой нечто необязательное, второстепенное. В действительности они играют значительную роль в организации эффективного общения, поскольку именно эти средства предполагают высокий уровень творческого подхода говорящего к организации своей речи. С этой точки зрения понятно, почему подчеркивается фактор соответствующего уровня культурно-языкового развития для понимания многих импликатур [17, с. 21].

## Библиографические ссылки

1. Diccionario escolar de la Real Academia Española : en 2 t. Madrid : RAE, 1992. T. 1.
2. *Haverkate H.* El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española // Actas del primer coloquio del programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes ; ed. por Bravo D. Estocolmo : Universidad de Estocolmo, 2003. P. 60–70.
3. *Kerbrat-Orecchioni C.* La enunciación de la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires : Edicial, 1997.
4. *Camino Garrido Rodríguez M. del.* Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E /LE [Recurso electrónico] // Actas del XVI congreso internacional de ASELE. URL : [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0306.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf) (fecha de acceso : 18.04.2013).
5. *Escandell Vidal M. V.* Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas // Revista española de lingüística. 1995. Vol. 25. № 1. P. 31–66.
6. *Buero Vallejo A.* Historia de una escalera // Teatro español actual. La Habana : Instituto del libro, 1970.
7. *Mihura M.* ¡Viva lo imposible! o El contable de estrellas // Teatro completo. Madrid : Catedra, 2009.
8. *Mihura M.* Ninette y un señor de Murcia // Melocotón en almibar. Ninette y un señor de Murcia. Madrid : Espasa Calpe S. A., 2007. P. 125–235.
9. *Mihura M.* Tres sombreros de copa. Madrid : Catedra, 1997.
10. *Майтунская К. Е.* Местоимения в языках разных систем. М. : Наука, 1969.
11. *Buero Vallejo A.* En la ardiente oscuridad // Obras selectas. Madrid : Espasa Calpe S. A., 2002.
12. *Mihura M.* A media luz los tres // Teatro completo. Madrid : Catedra, 2009. P. 463–518.
13. *Alonso de Santos J. L.* La estanquera de Vallecas. Madrid : A. Machado Libros S. A., 2005.
14. *Buero Vallejo A.* Misión al pueblo desierto // Obras selectas. Madrid : Espasa Calpe S. A., 2002. P. 575–642.
15. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. 2-е изд., стер. М. : Эдиториал УРСС, 2001.
16. *Mihura M.* El caso de la señora estupenda // Teatro completo. Madrid : Catedra, 2009. P. 355–416.
17. *Богданов В. В.* Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1990.
18. *Aub M.* La vida conyugal // Teatro español actual. La Habana : Instituto del libro, 1970. P. 19–81.



## СЛОВО *ДА* В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

---

**В. В. Чупик,  
И. И. Лапуцкая**

---

В статье представлена лингвистическая сущность и коммуникативная значимость лексемы *да* в практике преподавания РКИ; рассмотрены особенности функционирования *да* в русском языке; проанализирована реализация коммуникативных возможностей слова *да* в речи иностранцев с учетом морфологических позиций; описаны возможные ошибки, вызванные недостаточным пониманием иностранцами контекстного значения лексемы *да* в речевой ситуации; представлены образцы заданий, выполнение которых будет способствовать устранению пробелов в понимании значений слова *да*.

The article presents a linguistic essence and communicative importance of the lexeme *da* 'yes' in teaching Russian as a foreign language and considers peculiarities of its functioning in the Russian language. Realization of communicative capabilities of the lexeme *da* in foreigners' speech subject to morphological positions is analyzed. Possible mistakes caused by lack of understanding of the lexeme *da* contextual meaning in a speech situation by foreigners are described. Samples of assignments, the implementation of which will contribute to filling gaps in understanding the word *da* meanings, are presented.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ); лексема *да*; семантизация; контекстное значение, коммуникативная задача; речевой образец; речевая ситуация; образец упражнения.

**Key words:** Russian as a Foreign Language; lexeme *da*; semantization; contextual meaning; communicative task; speech pattern; speech situation; exercise sample.

Изучение в иностранной аудитории «коммуникативного потенциала слова, т. е. заложенных в нем свойств, позволяющих выступать в качестве основной единицы коммуникации» [16, с. 9], является сложной задачей.

При рассмотрении коммуникативных потенций слова необходимо помнить, что «язык как коммуникативное средство выступает во всех видах языкового общения как единая система, составные части которой подчинены целям выражения тех или иных мыслительных форм и категорий» [9, с. 11]. Поэтому особенно сложным представляется усвоение иностранцами коммуникативных возможностей слова, реализуемых в конкретных речевых ситуациях с учетом синтагматических связей. Изучение лексической единицы в иностранной аудитории представляет собой освоение особенностей лексического значения, грамматических параметров, прагматических и культурологических возможностей семантики слова, его тематической принадлежности, потенциальных парадигматических и синтагматических партнеров, способности соотноситься с определенными ситуациями общения и др. Цель данной работы – рассмотреть механизмы освоения иностранцами лексического значения слова *да* в различных коммуникативных ситуациях.

Актуальность настоящей статьи состоит в ориентации методики изучения многозначных слов на формирование полноты восприятия лексических единиц в реальных коммуникативных ситуациях. В качестве языкового материала предлагаются аутентичные фразы, в которых реализуется семантика слова *да*.

В лингвистике представлены исследования, посвященные лексическому значению слов, в частности полисемии (Ю. Д. Апресян [1, 2], А. А. Зализняк [6], В. В. Виноградов [5], Ф. А. Литвин [11], И. А. Стернин [17] и др.). Широко освещается также методика изучения лексики в иностранной аудитории (Ю. А. Бельчиков [3], М. И. Васильева [4], Е. И. Зиновьева [7], А. Ф. Колесникова [8], Я. Б. Коршунова [10], В. И. Половникова [13], И. П. Слесарева [15] и др.). В практике преподавания РКИ еще не освещался вопрос восприятия и освоения слова *да* иностранцами.

Одна из основных тенденций современного этапа развития методики преподавания иностранных языков – повышенное внимание к изучению проблем коммуникации. Национальная картина мира, являясь «завершенной системой обозначения» [14, с. 252], базируется на номинативных единицах. Полисемия часто нарушает полноту восприятия лексических единиц, поэтому целесообразно обращать внимание иностранцев на реализацию коммуникативной задачи слова в контексте с учетом семантического содержания лексической единицы и синтагматических связей. «Исследование слова в коммуникативном аспекте представляет

собой исследование его как единицы, предназначенной для выполнения коммуникативных функций» [9, с. 147]. Исследование семантики с учетом выполнения словом различных коммуникативных задач представляется важным в практике преподавания РКИ.

Слово *да* реализует в речи множество коммуникативных задач. Иностранцы же, изучающие русский язык, воспринимают слово *да* только в значении согласия, утверждения. В таком случае большое количество коммуникативных ситуаций, содержательным центром которых является *да*, оказывается недоступным для понимания.

«Двуаспектность» характеризует слово как единицу языка. Оно является в языке одновременно и номинативной, и коммуникативной единицей. «Значение слова как номинативной единицы формируется как результат отражения действительности сознанием человека. Отражение закреплено словом в качестве его содержания, и материальная оболочка выступает как опора абстрактного мышления, осуществляемого содержаниями слов. Это содержание выступает и как коммуникативное значение слова в речевом акте» [17, с. 7].

Номинация и коммуникация непосредственно формируют значение слова *да*, делая его феноменом языка и мышления одновременно. Значение у индивида формируется коммуникативным и некоммуникативным путем. Носитель языка осваивает семантику слова, осознавая его значение в реальных коммуникативных актах, а также анализируя общественную практику. У иностранца понимание лексического значения *да* может вызывать трудности, особенно если оно семантизируется при помощи словаря. Семантизируя это слово на начальном этапе, иностранец фиксирует в своем сознании данную лексическую единицу исключительно как модальное слово со значением согласия. Носитель языка может воспринимать и понимать значение слова в реальной ситуации общения, даже если эту лексическую единицу с таким значением он не использовал в своем личном опыте. В таком контексте реализуется понимание накопленного общественного опыта. Иностранцу, чтобы понять значение слова (в частности слова *да*), необходим этап семантизации в конкретной речевой ситуации. Зачастую семантизация может проходить с учетом догадки. Но *да* обычно закрепляется в сознании иностранца как утвердительное слово, поэтому, например, конструкции *Красота да и только. Да что ты говоришь? Да прямо*. будут ему непонятны.

Значение слова выступает в виде совокупности: 1) предметной соотнесенности слова (номинативное значение); 2) понятийной соотнесенности (десигнативный компонент); 3) парадигматических характеристик; 4) синтагматических свойств; 5) прагматических характеристик (оценочный, эмоциональный, стилистический аспекты); 6) фоновых характе-

ристик; 7) образного макрокомпонента. Лексическое значение слова *да* представляет собой многокомпонентную модель. Многокомпонентность и взаимоопределяемость макрокомпонентов *да* имеет принципиальное значение для решения основных вопросов обучения РКИ. Из такого понимания следует, что лексическое значение должно изучаться с учетом функций. Это положение определяет функциональный подход к изучению РКИ, а в методическом плане — ориентацию на обучение речи, речевой деятельности.

Для анализа лексической семантики слова обычно можно ограничиться его употреблениями в пределах предложения, в то время как для анализа семантики слова *да* всегда необходимо изучать коммуникативную ситуацию.

При описании значений слова обычно можно абстрагироваться от прагматического контекста, в то время как описание семантики лексики *да* предполагает изучение прагматического контекста. Иностранец, изучающий русский язык, должен понимать всю совокупность лексических единиц, объединенных вокруг слова *да*: *(ну) конечно, ну да, ага, (само собой) разумеется, (вот) так, согласен, так точно, верно, правда, истинно, безусловно, несомненно, ей-ей, как же, еще бы, отлично; и, также; алло, ладно, пусть будет так, а как же, еще бы, а то как же, вот именно, будто, да что вы, да что ты, да ну?, будто?, ой ли?, аминь, угу, пусть, хорошо, есть такое дело, плюс, неужели, однако, действительно, само собой разумеется, ясно, легко, да нет, ну ладно, ну да!, да-да, да ты что!., да уж.* Это облегчит при говорении выбор наиболее подходящих средств для адекватного выражения мысли.

При ограниченном понимании смыслового содержания *да* возникают ошибки во всех видах речевой деятельности: говорении и письме (ономазиологический аспект), чтении и аудировании (семасиологический аспект). В активных видах речевой деятельности (говорение и письмо) это приводит к использованию слова *да* в ограниченных речевых ситуациях. В большинстве случаев иностранцы реализуют при помощи *да* коммуникативную задачу выражения согласия. В пассивных видах речевой деятельности (чтение и аудирование) непонимание (или ограниченное понимание) смыслового содержания слова *да* влечет разрыв коммуникации, неадекватное восприятие ситуации общения в результате неверной перекодировки высказываний. Смысловое содержание слова (словосочетания) раскрывается путем его последовательного включения в классы понятий разного уровня обобщения.

Трудности восприятия иностранцами *да* в определенных контекстах связаны с тем, что реальное значение данной лексической единицы в коммуникативном акте отличается или противопоставлено значению, взято-

му вне коммуникативного акта. «Виртуальное понятие в речи актуализируется, соотносится с реальным представлением говорящего субъекта, что является его индивидуализацией» [17, с. 78], тогда как иностранец зачастую не соотносит актуализированное значение с реальным представлением. Значения реализуются в конкретных речевых ситуациях, между которыми существуют иерархические отношения. С иерархией связана степень выраженности. При изучении РКИ особую трудность представляют имплицитные семы слова *да*, значение которых выявляется только при помощи контекста.

«Значение-компетенция» [17] приспосабливается к коммуникативным условиям конкретного речевого акта, таким образом выражаются образованные в ситуации общения «актуальные смыслы» [17]. Коммуникативная задача конкретного речевого акта определяет вариант семы *да*, подлежащий актуализации. Иностранец ограниченно актуализирует семантические признаки значения слова *да*, а в случае восприятия на слух или при чтении неизвестных смыслов его не понимает или неверно понимает значение фразы.

Рассмотрим наиболее частотные варианты значений слова *да* в конкретных речевых образцах.

1. Слово *да* реализует коммуникативную задачу утвердительного ответа на вопрос: — *Хочешь чаю?* — *Да*; *Ты сходишь в аптеку?* — *Да, схожу сейчас*; — *Вы меня понимаете?* — *Да*; — *Ты в университете сейчас?* — *Да, в университете*. Значение *да* при ответе на вопрос выражает утверждение, согласие. Этот вариант не вызывает проблем у иностранцев при восприятии и речепорождении. Такой реализуемый смысл понимается адекватно уже на начальных этапах изучения РКИ. В этих речевых моделях следует обратить внимание на интонирование, деление фразы на такты: необходимость паузы после модального слова *да* (— *Ты сходишь в аптеку?* — *Да, / схожу//.*). При отсутствии паузы актуализируется другой смысл слова: *да* — частица, используемая в начале предложения при ответе на вопрос (имеет некоторый оттенок неудовольствия).

Возможны ошибки при построении ответных фраз. Например: — *Ты изучаешь русский язык?* — *Да, изучаю*. Это вариант верно оформленного речевого образца. Сравним: *Ты не изучаешь русский язык?* — *Да, изучаю*. В такой ситуации ответ не соответствует вопросу. Ошибка вызвана недостаточным усвоением смыслового содержания глагола с отрицанием, что приводит к актуализации в коммуникативном акте утвердительного ответа на вопрос с отрицанием.

Если русское модальное слово-утверждение *да* в коммуникативной ситуации повторить дважды, это добавит коммуникативные нюансы (повтор частицы выражает энергичное, эмоциональное утверждение), но не

изменит категориальный статус, поскольку форма *да-да* может использоваться в той самой синтаксической позиции в качестве реплики подтверждения. Например: 1) — *Ты пойдёшь в кино?*; — *Да, конечно. (Да-да, конечно).* 2) — *Алло! Егор?* — *Да (Да-да), это я. Говори громче.* Такой речевой образец (*да-да*), выражающий согласие, требует комментария преподавателя, объяснения нюансов значения, реализованных в коммуникативном акте. При повторении русского предикативного отрицания *нет* меняется категориальный статус отрицания и формирует частицу *нет-нет*. Форма *нет-нет* не может выступать в качестве предиката, так как таким образом кардинально меняется смысл высказывания, реализуется совершенно иная коммуникативная задача. Например: *У него нет этого учебника;* *У него нет-нет этого учебника.*

2. Если частица *да* употребляется в конце вопросительного предложения, то таким образом говорящий выражает желание получить положительный ответ: *Мы поедем завтра на экскурсию, да?*; *Мы пойдем завтра в кино, да?*; *Ты приедешь, да?*; *Все закончилось хорошо, да?* Речевой образец после объяснения смысла модели актуализируется иностранцами в разных видах речевой деятельности. Следует обратить внимание на сегментацию речевого потока: пауза перед словом *да*, вопросительная интонация. Возможная ошибка в речи иностранцев — использование глагола с отрицанием: *Мы не поедем завтра на экскурсию, да?* Причина ошибки — пробелы в знании специализированных языковых средств для выражения отрицания (идеи о том, что некоторое положение вещей не имеет места). Вопрос типа: *Мы не поедем?* предполагает два варианта ответа — утвердительный и отрицательный, что не допускает использования в конце частицы *да*, которая придает значение желательности положительного ответа. И отрицательный, и утвердительный ответы на вопрос, содержащий отрицание, будут оформлены конструкцией со словом *нет*: 1) — *Мы не поедем на экскурсию? — Нет, не поедем.* 2) — *Мы не поедем на экскурсию? — Нет, поедем!* Во второй ситуации слово *нет* выступает в значении слова-предложения *да* (— *Мы не поедем на экскурсию? — Нет, поедем!* (= *Да, поедем!*)).

3. Частица *да* употребляется в начале предложения при размышлении, воспоминании, при желании сменить тему: *Мы обо всём поговорили. Да, ещё добавлю другое; Я что-то забыл. Да, надо срочно позвонить родителям.* Важно учитывать, что частица *да* в данном контексте всегда ударная. Наиболее частотная ошибка, допускаемая иностранцами — неправильное интонирование. Оно меняет смысл фразы и, соответственно, провоцирует ситуацию, в которой коммутативная задача не реализуется.

4. В разговорной речи частица *да* употребляется в начале предложения для выражения нескольких значений.

А. Для выражения оттенка некоторого неудовольствия: — *Кому отнести? — Да директору!; Куда положил мою книгу? — Да на стол.*

Б. Для передачи желания говорящего оправдаться в чем-либо или уйти от прямого ответа: — *Ты не знаешь, что случилось? — Да я в это время как раз болел.*

Слова *да* в представленных речевых образцах всегда безударное. Типичная ошибка при употреблении — неправильное интонирование, что приводит к нарушению смысла. Чтобы предупредить ошибку, необходимо: а) прокомментировать значение речевых образцов; б) привести примеры возможных ситуаций, в которых актуализируется этот тип значения; в) обратить внимание на то, что после слова *да* пауза не допускается; частица *да* присоединяется к следующему слову, образуя одно фонетическое слово; г) отработать навык произношения.

5. *Да* реализует значение *что? я вас слушаю!* при отклике. Произносится с вопросительной интонацией: — *Игорь Иванович! — Да?* В таких коммуникативных ситуациях иностранцы воспринимают частицу *да* как модальное слово, что определяет ошибку восприятия и создает препятствие для правильного использования в собственной речи представленного речевого образца. Необходимо смоделировать языковую среду, максимально приближенную к ситуации речевого общения, довести навык употребления речевого образца до автоматизма.

6. Частица *да* употребляется для выражения недоверия. В такой ситуации она всегда ударная: — *Я всё сделаю. — Да, сделаешь; Я найду тебе книгу. — Да, найдёшь!* Непонимание смысла в данной речевой ситуации приводит к непониманию коммуникативных задач собеседника, что ведет к разрыву коммуникации. Объяснение значения слова *да* в конкретной речевой ситуации дает возможность иностранцу адекватно реагировать в похожих реальных речевых ситуациях.

7. Некоторые конструкции с *да* следует рассматривать как неразрывные, так как они имеют самостоятельную семантику (часто она зависит от интонирования). Например:

- *ну да!* ‘возражение или выражение несогласия с мнением собеседника’ (= ты ошибаешься, это не так): — *Я думаю, это хорошая машина. — Ну да! Она же постоянно ломается;*
- *ну да?* ‘выражение удивления, недоверия’ (= неужели это так, не верю): — *Завтра собрания не будет. — Ну да?;*
- *да ты что! 1)* ‘выражение крайнего удивления, радости’ (= это правда? неужели? здорово!): — *Игорь сдал зачет. — Да ты что! 2)* ‘выражение недоумения’ (= как ты мог так подумать): — *Ты не встретил родителей? — Да ты что! Как ты мог подумать такое!;*



- *да ты что?* ‘выражение недоверия’ (= это правда? я не верю): — *Я не сдал зачет. — Да ты что?*;
- *да ладно (брось ты)* ‘выражение недоверия, удивления, негодования’ (= прекрати это говорить): — *Ты должен меня слушаться! — Да ладно (брось ты)!*;
- *да уж* ‘выражение скептического отношения к словам собеседника’ (= я сомневаюсь в этом): — *Я тебе помогу завтра. — Да уж;*
- *вот это да!* ‘выражение удивления’ (= неужели?): — *Ты знаешь, что тебя пригласили на концерт? — Вот это да!*

Отдельного внимания заслуживает частотная в русскоязычной речи конструкция *да нет*. Частица *да* в названной ответной реплике часто используется для смягчения отрицания. Сочетание в одной реплике утверждения и отрицания вызывает недоумение у иностранцев и требует отдельного комментария.

Рассмотренные конструкции относятся к разговорному стилю речи. Знание их семантики позволит иностранцу понимать аутентичную речь.

8. *Да* может использоваться в качестве союза в значении *и* или *но*: *День да ночь; Он хорош, да зелен; Мал золотник, да дорог*. Заметим, что семантику союза *да* (= *и* или *но*) возможно прояснить исключительно по контексту. Иностранцы обычно редко используют в речи союз *да*, поэтому может быть затруднительным понимание и перекодировка фраз с союзом *да* при чтении и восприятии на слух. Если такие образцы встречаются, необходимо объяснить значение, чтобы избежать неправильного понимания фразы.

Союз *да* может употребляться со словами, конкретизирующими его значение: *да и то, да еще, да к тому же, да притом, да вдобавок, да ведь, да зато, да только* (*Все у меня хорошо, да только деньги закончились. Университет я еще не закончил, да зато уже многому научился. Это были не очень хорошие слова, да еще и обидные.*).

Союз *да* в сочетании с *как* может обозначать неожиданное действие: *Он молчал, молчал, да как засмеется.*

Данные сочетания (как единое целое) нуждаются в специальном комментарии, иначе иностранец ошибочно будет пытаться семантизировать каждую лексему изолированно.

В учебниках по РКИ не представлены упражнения, направленные на изучение особенностей употребления слова *да*. Однако языковой материал пособий содержит образцы употребления этого слова (без лингвистического комментария). Преподаватель должен обращать внимание на такие предложения. Иностранцам необходимо объяснять значение слова *да* в различных контекстах, обращать внимание на интонирование и сегментацию речевого потока со словом *да*. У иностранцев, изучающих русских язык, редко возникают вопросы, связанные со значением слова *да*



в связи с уверенностью, что они верно понимают смысл слова (утвердительное значение). Иностранцы зачастую переносят значение модального слова *да* на другие морфологические позиции и семантические модификации *да* в русском языке, что приводит к неправильному пониманию речевых образцов. Система значений слова *да* в русском языке отличается от системы других языков. Кажущаяся простота слова приводит к ошибкам в речи при употреблении этого слова, а также неправильному пониманию содержания высказывания.

На среднем и продвинутом этапах изучения РКИ можно предложить следующие задания для усвоения семантики слова *да*: 1) объяснить значение лексемы *да* в различных контекстах (перед заданием дать возможные варианты значения); 2) составить диалоги, используя слово *да*, проанализировать значение, которое было актуализировано в ситуации общения; 3) найти в толковом словаре все возможные варианты значения слова *да*, привести свои примеры; 4) сравнить значения слова *да*, представленные в системе русского языка, и значения этого слова в родном языке обучающегося; 5) проанализировать возможные варианты значения *да*; рассказать, при помощи каких средств такие же смыслы передаются в родном языке обучающегося; 6) выбрать реплику, на которую вы бы отреагировали так ... ; 7) соотнести реплики диалога; 8) восполнить недостающие реплики, используя следующие речевые средства ... ; 9) выразить удивление / согласие / недоумение, используя конструкцию ... ; привести несколько возможных вариантов; 10) ответить отрицательно / положительно на вопросы: а) одним словом; б) полным предложением; 11) отреагировать, выразив уверенность или неуверенность, предположение.

### **Выводы:**

- преподаватель РКИ должен учитывать все возможные варианты значения слова *да*, семантизировать данное слово в различных речевых образцах;
- необходимо обращать внимание иностранцев на контекстное значение *да*, которое реализуется в коммуникативном акте;
- нужно формировать в сознании иностранца возможные варианты смыслов, которые актуализируются в различных речевых ситуациях;
- следует учитывать возможные ошибки, связанные с употреблением и пониманием слова *да*;
- необходимо предлагать иностранцам задания, которые ликвидируют пробелы в понимании значений лексемы *да*;
- нужно отрабатывать на занятиях РКИ особенности интонирования речевых образцов со словом *да*, определять правильную сегментацию речевого потока.

## Библиографические ссылки

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды : в 2 т. М. : Языки рус. культуры, 1995. Т. I : Лексическая семантика.
2. *Апресян Ю. Д.* Языковые аномалии: типы и функции // *Res Philologica*. М., 1990. С. 50–70.
3. *Бельчиков Ю. А.* Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. М. : КомКнига, 2005.
4. *Васильева М. И.* Формирование коммуникативных умений в процессе усвоения лексической полисемии иностранными студентами-филологами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Л. : ЛГПИ, 1985.
5. *Виноградов В. С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978.
6. *Зализняк А. А.* Многозначность в языке и способы ее представления. М. : Языки славян. культур, 2006.
7. *Зиновьева Е. И.* Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2005.
8. *Колесникова А. Ф.* Проблемы обучения русской лексике. М. : Рус. яз., 1977.
9. *Колишанский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка. М. : Рус. яз., 1984.
10. *Коршунова Я. Б.* Обучение лексике : пособие по методике преподавания русского языка как иностранного. М. : Просвещение, 1984.
11. *Литвин Ф. А.* Многозначность слова в языке и речи (на материале английского языка). М. : КомКнига, 2005.
12. *Обухова Е. Е.* Обучение русскому языку как иностранному на материале текстов с языковой игрой (лексическая многозначность) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2008.
13. *Половникова В. И.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. М. : Рус. яз., 1982.
14. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс, 1993.
15. *Слесарева И. П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М. : Русский язык, 1990.
16. *Солганик Г. Я.* Значение слова и представление // *Семантика слова и синтаксической конструкции*. Воронеж, 1987. С. 5–15.
17. *Стернин И. А.* Лексическое значение слова в речи. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985.
18. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М. : Технологии, 2003.

## ЭКАНАМІЧНАЯ МЕТАФАРА Ё СУЧАСНЫМ БЕЛАРУСКАМОЎНЫМ ІНТЭРНЭТ-ДЫСКУРСЕ

---

**В. Ю. Шыманская**

---

Аналізуюцца метафарычныя мадэлі, якія ўжываюцца для намінацыі і характарызацыі эканамічных працэсаў і з'яў у сучасным беларускамоўным публіцыстычным інтэрнэт-дыскурсе. Апісаны віды метафарычнага пераносу з рэферэнцыяй да семантычных сфер «Прадмет/механізм», «Прырода/жывая істота», «Прастора» і «Навука». Ажыццяўляецца супастаўленне разглядаемых мадэлей з адпаведнымі мадэлямі ў англамоўных тэкстах па эканоміцы. Маніфестуецца імкненне эканамічнай метафары да меншай вобразнасці праз выкарыстанне адцягненых паняццяў з мэтай рэалізацыі лінгвапрагматычных устаноўак аўтараў на дакладнасць і аб'ектыўнасць інфармацыі.

Metaphoric models used to name or characterize economic phenomena are analysed on the base of contemporary Belarusian media Internet discourse. Some metaphorical projections with reference to spheres «Object/Mechanism», «Nature/Living creature», «Space», and «Science» are described. Contrastive analysis of Western and Belarusian economic metaphorical models is provided. The economic metaphor is claimed to avoid figurativeness in favour of abstract notions to reveal authors' lingua-pragmatic attitude and present information as precise and objective.

**Ключавыя словы:** эканамічная метафара; канцэптуальная метафара; кагнітыўная метафара; метафарычная мадэль; інтэрнэт-дыкурс; лінгвапрагматычная ўстаноўка.

**Keywords:** economic metaphor; conceptual metaphor; cognitive metaphoric model; Internet-discourse; lingua-pragmatic attitude.

**Уводзіны.** На сучасным этапе развіцця беларускага грамадства на першае месца выходзяць пытанні эканамічнай эфектыўнасці прадпрыемстваў

і дзяржаўнай эканамічнай палітыкі ўвогуле, што выклікае заўважны ўсплёск колькасці навуковых і публіцыстычных тэкстаў эканамічнай тэматыкі, якія канцэнтруюць увагу на разнастайных эканамічных з’явах і працэсах. У дадзенай сітуацыі найбольшую актуальнасць набывае вывучэнне эканамічнай метафары, паколькі эканоміка, з’яўляючыся навукай, апёрыруе, як правіла, адцягненымі паняццямі і мадэлямі, у аснове якіх ляжыць менавіта метафарычнае пераасэнсаванне прадметаў і з’яў.

Так, А. Кламер у сваім даследаванні «Што такое эканамічная метафра» падкрэслівае, што нягледзячы на ўспрыманне метафары як вобразнага сродку (пра памылковае атаясамліванне вобразнай і моўнай метафары мы пісалі раней, аналізуючы метафару ў юрыдычным дыскурсе [1, с. 91]), выкарыстанне метафар — не толькі пашыраны, але даволі часта адзіна магчымы спосаб намінацыі і апісання тых ці іншых эканамічных феноменаў і працэсаў [2, с. 24].

Эканамічная метафра з’яўляецца кагнітыўнай, бо з яе дапамогай могуць тлумачыцца і абмяркоўвацца недаступныя непасрэднаму ўспрыманню з’явы. Разнастайныя віды кагнітыўных метафар разглядаліся ў працах М. Джонсана, Д. Лакофа, А. Кламера і інш. [2, 3]. Думку пра тое, што метафра дапамагае разумець і сістэматызаваць недаступнае непасрэднаму ўспрыманню, выказваў і акадэмік А. Баранаў, развіваючы «гіпотэзу кагнітыўнага прыцягнення», паводле якой метафра дапамагае структураваць сферу азначаемага адносна сферы азначаючага [4, с. 187].

Як вядома, адным з асноўных кірункаў даследавання метафары ў мове з’яўляецца вылучэнне метафарычных мадэлей. Усведамленне механізмаў суадносін сферы азначаемага і азначаючага ў сістэме эканамічнай метафары мае вялікае значэнне не толькі для ажыццяўлення эфектыўнай камунікацыі і дакладнай перадачы зместу выказвання, аднак і для таго, каб мець магчымасць разважаць пра самі эканамічныя з’явы.

Паколькі беларускі эканамічны дыкурс, падмацаваны адпаведнай спецыфічнай тэрміналогіяй і метадалогіяй, з’яўляецца адносна маладой сферай функцыянавання мовы, у ім заўважныя як значныя зрухі, так і супярэчлівыя тэндэнцыі, што адлюстроўваюць пошук сваіх, уласна-беларускіх шляхоў у выпрацоўцы моўнага інструментарыя апісання эканамічных з’яў. Менавіта таму сістэматызацыя і аналіз эканамічнай метафары на сёння запатрабаваны і дазволіць сфармуляваць асноўныя прыцыпы яе функцыянавання і ўжывання ў межах літаратурнай нормы і агульных законаў моўнай мадэлі свету беларусаў.

У артыкуле вырашаецца задача выяўлення асноўных тыпаў эканамічных метафар у беларускамоўным публіцыстычным інтэрнэт-дыскурсе, ажыццяўляецца іх сістэматызацыя паводле крыніцы матывацыі і тыпа-

лагічны аналіз. Матэрыялам для выбаркі паслужылі тэксты на эканамічную тэматыку з сайтаў [kamunikat.org](http://kamunikat.org), [arche.by](http://arche.by), [belarustoday.by](http://belarustoday.by), [svaboda.mobi](http://svaboda.mobi), [belsat.eu](http://belsat.eu), [litfile.net](http://litfile.net), [charter97.org](http://charter97.org) і інш.

**Асноўная частка.** Эканамічныя метафары маюць шэраг рыс, сярод якіх як агульныя, уласцівыя ўсім моўным метафарам, так і спецыфічныя. Да агульных адносяцца такія ўласцівасці, як антрапацэнтрычнасць, сінкрэтычнасць, анталагічнасць (успрыманне эканамічных з’яў і працэсаў як прадметных сутнасцей) і шырокая прадстаўленасць (перавага метафарычных намінацый над неметафарычнымі, прамымі). Да спецыфічных уласцівасцей мы адносім перавагу механістычных (прадметна-акцыянальных) і адцягненых вобразаў матывацыі, а таксама набліжэнне лексікі эканамічнай метафары да навуковай.

Даследаванне эканамічнай метафары праводзіцца намі з апорай на крыніцу матывацыі і з выкарыстаннем метадыкі, распрацаванай аўтарам у дысертацыйным даследаванні «Метафарычная рэпрэзентацыя псіхалагічнай сферы чалавека ў беларускай і англійскай мовах (на матэрыяле субстантываў)» [5].

У аснове структуравання метафарычнага поля эканомікі ляжыць класіфікацыя першасных (прамых) лексіка-семантычных варыянтаў па сферах «Прадмет/механізм», «Прырода/жывая істота», «Прастора» і «Навука». Разгледзім асноўныя віды эканамічных метафар у беларускамоўным інтэрнэт-дыскурсе з апорай на названыя сферы і звяртаючы ўвагу на асаблівасці іх ужывання.

Крыніца матывацыі «Прадмет/механізм». Агульнай асаблівасцю метафарызацыі полісемантаў прадметнай сферы з’яўляецца пераважна акцыянальны характар фокуса метафары. Гэта азначае, што не самі прадметы (як, напрыклад, у выпадку антрапаніміі ці супастаўлення прадмета з прадметам), але іх якасці служаць крыніцай пераасэнсавання. Само прызначэнне прадмета — выступаць аб’ектам ці інструментам у працэсе актыўнасці суб’екта — абумоўлівае акцыянальны характар прадметных найменняў, асабліва ў сферы эканомікі, дзе патрэбу ў намінацыі маюць не столькі прадметы рэчаіснасці, колькі працэсы і адносіны.

Як сведчаць вынікі выбаркі эканамічных метафар з беларускамоўнага інтэрнэт-дыскурсу, а таксама тэарэтычныя вывады даследчыкаў разглядаемай сферы метафорыкі, найбольш прадстаўленая ў ёй метафарычная мадэль «механізм → эканоміка». Адною з тыповых устаноў грамадства (вядома, ў межах моўнай мадэлі свету) з’яўляецца тое, што эканоміка існуе і працуе, як механізм: падобна механізму, яна выконвае пэўныя функцыі, вырашае свае задачы, мае сваю структуру, можа мець недасканаласці ў пра-

цы ці падпадаць пад пэўнае ўздзеянне. Мехаістычная метафарычная мадэль накіравана, як правіла, на абазначэнне функцыянальнага і прычынна-выніковага характару эканамічных працэсаў і з'яў.

Названая мадэль рэалізуецца як у агульнай (родавай) форме (*мехаізмы эканомікі*), так і ў прыватных мадэлях, якія заснаваны на пераасэнсаванні частак мехаізмаў, іх якасцей, дынамічных прымет і інш., напрыклад: *Магутным рычагам супрацоўніцтва з'яўляецца сумесная праца на пагадненнях Адзінай эканамічнай прасторы. Спружыны ўздзеяння на спажывца*. Такія метафары часта пазбаўлены яркай эмацыянальнасці, пачуццёвасці за кошт даволі высокай ступені лексікалізацыі.

Найменні мноства працэсаў, якія адбываюцца з прадметамі і мехаізмамі, могуць служыць крыніцай метафарычных абазначэнняў эканамічных з'яў, прычым большасць метафар дадзенай мадэлі маюць намінацыйную функцыю. Даволі шырока пашырана мадэль «непаладкі ў працы мехаізма → эканамічныя праблемы»: *Працэс інтэграцыі буксуе. Тэхнічная мова вельмі складаная: перакладчыку здаецца, што ён зразумеў, ён пачынае дадумваць... з-за гэтага, як правіла, адбываецца вельмі шмат непаразуменняў, наперакос ідуць праекты*.

Адной з разнавіднасцей разглядаемай мадэлі выступае прадметна-маніпуляцыйная (функцыянальная) праекцыя. У дадзеным выпадку ажыццяўляецца метафарычны перанос дзеяння, якое суб'ект утварае над прадметам, ці дзеянняў прадмета/мехаізма на эканамічныя працэсы: *Калі мы злучым нашы ноу-хау і навыкі, якія назапашаны ў гэтай сферы, з вашымі высакаякаснымі чалавечымі рэсурсамі, то забяспечым поспех. Addаяце ў праграме распараджэнне прадаць або купіць тую ці іншую колькасць валюты — гэта значыць адкрываеце здзелку. Калі курс мяняецца, вы addаяце загад здзейсніць зваротную аперацыю — такім чынам, здзелка закрываецца*.

Найменні вупражы, прадметаў насілля і паляўнічых рэалій з'яўляюцца рэгулярнай крыніцай пераносаў у сферы эканамічнай метафары. Дададзеныя метафары ўжываюцца для характарызацыі разнастайных мехаізмаў стрымлівання і рэгуляцыі эканамічных працэсаў: *ярмо падаткаў, класавыя шоры*. Найбольш частотнай у беларускамоўным інтэрнэт-дыскурсе выступае метафара *аброць*, якая высвечвае ў структуры мэты семы 'абмежаванне свабоды', 'прыгнёт': *трымаць стаўкі на продаж пад аброць, Захад накінуў на іх аброць, Масква палюхае дарагім газам і спяшаецца накінуць аброць. ЕЦБ актыўна змагаецца з інфляцыяй, захоўваючы аброці грашова-крэдытнай палітыкі нацягнутымі*.

Крыніца матывацыі «Прырода/жывая істота». Да семантычнай сферы «Прырода» адносяцца абазначэнні мноства рэалій навакольнага свету — раслін, жывёл і іх партытываў, з'яў прыроды і надвор'я. У той час, як такія

метафары складаюць пераважную частку метафарычнага поля ўнутранага свету чалавека [5], у эканамічнай сферы іх не так многа. Асноўныя семантычныя кампаненты, якія выкарыстоўваюцца для метафарычнага пераносу — гэта, як правіла, функцыянальныя прыметы жывых істот і квантытатыўна-ацэначныя лексемы з рэферэнцыяй да з’яў прыроды і стыхій.

Першая разнавіднасць метафарычнага пераносу ў разглядаемай сферы рэферэнцыі — «жывая істота → эканоміка». Дадзеная мадэль апісваецца ў шэрагу замежных даследаванняў. Так, напрыклад, П. Алівера, аналізуючы падручнік па эканоміцы П. Самуэльсана, вылучае наступныя прыклады метафар, утвораных па названай мадэлі: *all inflations are not created equal* ‘не ўсе віды інфляцыі маюць роўныя правы’, *inflation is as old as a market economy* ‘інфляцыя такая ж старая, як і рыначная эканоміка’ [6].

Можна заўважыць, што свайго роду персаніфікацыя эканамічных з’яў прыводзіць да ўзнікнення даволі вобразных выразаў, якія служаць не для намінацыі, а характарызацыі працэсаў. У той жа час выкарыстанне неперсаніфікаваных формаў (напрыклад, акцыянальны аспект жывой істоты) прыводзіць да ўтварэння даволі нейтральных па стылі метафар: *Урад падганяе наперад інфляцыю. Розніца будзе вашым прыбыткам, або стратай, глядзячы куды пайшоў курс*.

Што да заходняй метафарычнай мадэлі эканомікі, там даволі часта ўжываецца перанос «конь → эканоміка», напрыклад: *prices will begin to gallop upwards* ‘цэны паскачуць угору’, *galloping inflation* ‘інфляцыя скача галопам’, *to keep inflation in the barn rather than running wild* ‘прытрымаць інфляцыю ў стойле’. Цікава, што ў беларускамоўным інтэрнэт-дыскурсе ўсё часцей з’яўляюцца метафары названай мадэлі, што, безумоўна, сведчыць пра выкарыстанне перакладчыцкай калькі і запазычанне дадзенай мадэлі, якую нельга назваць уласна беларускай: *інфляцыя пайшла ў галоп, скокнула інфляцыя*.

Зааморфныя метафары ў мове, як правіла, выконваюць намінацыйную і ацэначную функцыю і найчасцей маюць лагічна нематываваную структуру, якая ўбірае асацыятыўна замацаваныя за дэнататам прыметы. Да такіх метафар у эканоміцы можна аднесці метафары-калькі з англійскай мовы *быкі, дзікі, мядзведзі, авечкі*, якія выкарыстоўваюцца для намінацыі характару паводзінаў ігракоў на валютнай біржы.

У той жа час некаторыя эканамічныя зааморфныя метафары не маюць нематываванай рэферэнцыі, але заснаваныя на функцыянальна-прагматычным аспекце (рух, стрыманне), у чым набліжаюцца да механістычнай мадэлі, якая была разгледжана вышэй, напрыклад: *Цэнтрабанк Расіі не можа стрымаць інфляцыю*. У дадзеным выпадку складана дакладна акрэсліць межы крыніцы матывацыі.



У межах «Прыроднай» мадэлі неабходна разгледзець квантытатыўна-ацэначныя лексемы з рэферэнцыяй да з’яў прыроды і стыхіі. Асноўнай функцыяй метафар з рэферэнцыяй да «воднай» сферы з’яўляецца характарызацыя дынамічнага характару эканомікі. Характар руху вады ў прыродзе метафарычна пераносіцца на эканамічныя працэсы, утвараючы парадыгму значэнняў, звязаных адносінамі інтэнсіўнасці (перанос «хваля, прыліў → павялічэнне пэўных паказчыкаў»): *на працягу трох кварталаў 2014 года фіксуецца прыток тэрміновых рублёвых дэпазітаў*.

Як сведчаць вынікі выбаркі, невялікая колькасць эканамічных метафар арыентавана на супастаўленне з чалавекам, чалавечым арганізмам. Верагодна, гэта тлумачыцца агульнай тэндэнцыяй пазбягаць пачуццёвых і цялесных вобразаў у апісанні эканамічных з’яў, што можа перашкодзіць рэалізацыі лінгвапрагматычнай устаноўкі аўтара на даставернасць інфармацыі.

Напэўна, адзінай шырока прадстаўленай метафарычнай мадэллю, якая таксама вылучаецца і замежнымі даследчыкамі [6], у дадзенай сферы з’яўляецца мадэль «хваробы → заганы эканомікі»: *Вельмі высокая інфляцыя — гэта агульная хвароба эканомікі. Дэфляцыя — гэта адна з самых страшных хвороб эканомікі. Гісторыя хваробы беларускай інфляцыі. Хранічная хвароба беларускай эканомікі — дэфіцыт знешняга гандлю. Гандаль у рэгіёне быў паралізаваны*.

Найменні фізіялагічных станаў могуць служыць крыніцай наступных метафарычных пераносаў: «фізіялагічная патрэба → эканамічная патрэба, попыт», «сон → застоў», «прабуджэнне → аднаўленне эканамічнай актыўнасці». У аснове названых праекцый ляжаць апазіцыі *голад — насычэнне* і *сон — прабуджэнне*. Метафары *апетыт, прага, смага, голад* ужываюцца з мэтай апісання попыту, спажывецкіх запатрабаванняў, а таксама прыбытку суб’ектаў эканомікі: *уласніцкія апетыты, імпартавае голад, абуджэнне эканомікі*.

Крыніца матывацыі «Прастора». Заснаваныя на арыентацыйных і анталагічных уяўленнях пра свет, эканамічныя метафары прасторавай падгрупы характарызуюць эканамічныя з’явы ў катэгорыях накіраванасці, меры, інтэнсіўнасці і ацэнкі. Сэнсавае развіццё параметрычнага канцэпту ‘*верх*’ (і метафар з адпаведнай семай) ідзе па двух кірунках — колькасным (высокі ўзровень паказчыкаў, інтэнсіўнасць) і якасным (ацэнка якасці тавараў, паслуг, працэсаў): *інфляцыя вырасла да камічных памераў, рост даверу насельніцтва Беларусі да нацыянальнай валюты, мы арыентуемся на больш высокія стандарты*.

Канцэптуальныя метафары з семамі ‘*ніз*’, ‘*змяншэнне*’, у сваю чаргу, характарызуюць зніжэнне колькасці або якасці тых ці іншых працэсаў і з’яў: *змяншэнне лічбавага разрыву на глабальным узроўні, зніжэнне ста-*



вак. Даволі часта ўжываюцца супрацьпастаўленні канцэптаў у межах адного сказа: *Будаўнічая індустрыя Беларусі перажывала і спады, і ўздымы, і пэўны цяжкасці, але заўсёды выходзіла з крызісаў з новым прадуктам і добрымі паказчыкамі.*

Цікава, што ў кантэксце разглядаемай сферы прасторавыя метафары даволі часта ўжываюцца ў мікракантэксце са словамі з рэферэнцыяй да вялікай неабмежаванай прасторы — сусветны, касмічны, глабальны. У дадзеным выпадку падкрэсліваецца надзённасць той ці іншай праблемы, яе маштабы ва ўмовах эканамічнай сітуацыі.

Крыніца матывацыі «Навука». Аналізуючы эканамічныя метафары ў беларускамоўным інтэрнэт-дыскурсе, мы прыйшлі да высновы, што адной з прадуктыўных крыніц метафарызацыі з’яўляецца навуковы дыкурс. Так, наменклатура і тэрміналогія матэматычных, тэхнічных і іншых навук даволі часта выкарыстоўваецца для намінацыі і характарызацыі эканамічных з’яў: *інтэграванне беларускай эканомікі ў расійскую, прапорцыі нацыянальнай гаспадаркі, дыфузія інавацый, сацыяльная стратыфікацыя. Вялікі працэнт поспеху — унутраныя адчужанні, інтуіцыя сырароба, заснаваныя на вопыце і ведах. Пэўнае ўяўленне пра дабрабыт дае індэкс чалавечага развіцця.*

Прычына прадуктыўнасці навуковай сферы як крыніцы эканамічных метафар — у імкненні зрабіць метафару менш вобразнай, антрапаморфнай, і наблізіць метафарычны па сваёй прыродзе эканамічны дыкурс увагуле і эканамічны тэкст у прыватнасці да вузка-навуковага тэксту, сфармуляваць яго вытачанай і аб’ектыўнай мовай дакладных і тэхнічных навук. Пра гэта ж сведчыць і перавага механістычных і адцягненых прасторавых метафар у разглядаемых тэкстах.

**Заклучэнне.** На аснове сістэматызацыі і аналізу эканамічных метафар у беларускамоўным інтэрнэт-дыскурсе намі былі вылучаны такія крыніцы метафарызацыі, як «Прадмет/механізм», «Прырода/жывая істота», «Прастора» і «Навука». Сярод разгледжаных метафар ёсць як уласна беларускія і агульнамоўныя ўніверсальныя мадэлі, так і метафары-калькі з англамоўнага эканамічнага дыскурсу.

У эканамічным метафарыконе беларускай мовы выяўляецца супярэчнасць метафарычнага характару метадалогіі эканомікі як навукі ўвогуле яе імкненню да аб’ектыўнасці і навуковасці. Менавіта таму ў сферы эканамічнай метафары не зусім дакладна працуе асноўны закон метафарычнага пераносу — тлумачэнне складанага, недаступнага непасрэднаму ўспрыманню канкрэтным і адчувальным. Наадварот, перавагу маюць канцэптуальныя і кагнітыўныя метафары.

Для эканамічных метафар характэрна пазбяганне пачуццёвых і цялесных вобразаў, перамяшчэнне фокуса супастаўлення з унутранага свету чалавека (антрапацэнтрычны прынцып) на адцягненыя паняцці — прастора, працэс, навука, што дапамагае рэалізаваць лінгвапрагматычную ўстаноўку аўтараў на аб’ектыўнасць і дакладнасць інфармацыі.

Акрамя фармулёўкі прыватна лінгвістычных і тыпалагічных палажэнняў аналіз метафарычнай лексікі ў тэкстах эканамічнай тэматыкі дазваляе выявіць найбольш актуальныя на дадзеным этапе сацыяльныя і эканамічныя праблемы беларускага грамадства і вызначыць тэндэнцыі іх ацэнкі носьбітамі мовы.

### Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Шиманская О. Ю.* Формирование профессионально-языковых компетенций будущих юристов на основе метафорического моделирования / О. Ю. Шиманская // Труд. Профсоюзы. Общество. 2011. № 3. С. 91–94.
2. *Klamer A.* So What’s an Economic Metaphor // *Natural Images in Economics* ; ed. by P. Mirowski. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P. 20–52.
3. *Лакофф Д., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ., под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М. : Едиторал УРСС, 2004.
4. *Баранов А. Н., Караулов Ю. Н.* Русская политическая метафора. Материалы к словарю. М. : Институт рус. яз. АН СССР, 1991.
5. *Шыманская В. Ю.* Метафарычная рэпрэзентацыя псіхалагічнай сферы чалавека ў беларускай і англійскай мовах (на матэрыяле субстантываў) : дыс. ... канд. філал. навук: 10.02.20. Мінск, 2009.
6. *Fuertes Olivera P. A.* Metaphor and translation: a case study in the field of economics // *La traducción: orientaciones lingüísticas y culturales*. Valladolid : University of Valladolid, 1998. P. 79–95.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Арсентьева Мария Федоровна**, заведующий кафедрой германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент; тел.: 209-57-58; E-mail: arsentsyeva@mail.ru;

**Артемова Ольга Александровна**, доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-62; E-mail: artimosha2008@rambler.ru;

**Григорьева Наталья Константиновна**, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-44; E-mail: grignatasha@mail.ru;

**Дубинко Светлана Алексеевна**, заведующий кафедрой английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; профессор кафедры; тел.: 209-57-57; E-mail: svetlanadubinko@gmail.com;

**Дрозд Антонина Федоровна**, доцент кафедры английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-57; E-mail: drozd.bsu@mail.ru;

**Лапуцкая Ирина Иосифовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета; тел.: 209-88-94; E-mail: ice-le@tut.by;

**Зинченко Янина Родионовна**, старший преподаватель кафедры германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-58; E-mail: yanina\_zinchenko@mail333.com;

**Николаева Марина Николаевна**, доцент кафедры зарубежной филологии Московского городского педагогического университета, Института гуманитарных наук (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент; E-mail: marinik2@yandex.ru;

**Поличенков Сергей Вячеславович**, старший преподаватель кафедры германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-58; E-mail: ps@niks.by;

**Полупанова Елена Григорьевна**, доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент; тел.: 209-57-62; E-mail: elgpol@rambler.ru;

**Стахнова Ольга Владимировна**, старший преподаватель кафедры романских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-54; E-mail: stakhnova@mail.ru;

**Шиманская Ольга Юрьевна**, доцент кафедры английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-57; E-mail: shimans@tut.by;

**Чупик Виктория Васильевна**, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного Белорусского государственного университета; тел. 200-71-13; E-mail: viktoriya-chupik@mail.ru

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

Сборник научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» является научным изданием с периодичностью выпуска 1 раз в год.

Автор, желающий опубликовать статью в издании, должен предоставить в редакцию:

- текст научной статьи по филологии, педагогике или психологии (объемом 14 000 – 20 000 печатных знаков без пробелов) на бумажном и электронном носителе (по электронной почте) с файлом статьи (имя файла – по фамилии автора); формат статьи – А4, шрифт 14 пт (для компьютера), поля – по 2,5 с каждой стороны, расстояние между строками – 1 интервал, абзацный отступ 1 см, гарнитура Times New Roman, формат А4 (210 × 297 мм). Статья должна содержать следующие обязательные структурные компоненты:

- **введение** (в котором дается обзор литературы со ссылками на источники, указывается **цель** статьи);

- **основная часть**;

- **заключение** (с четкими выводами);

- **библиографические ссылки**.

Языковые примеры даются *курсивом*; значения слов (морфем, предложений) заключаются в одинаковые кавычки. Иллюстративный материал на иностранных языках должен сопровождаться семантизацией (раскрытием значений) слов и предложений на белорусском или русском языке; семантизация заключается в одинарные кавычки (*a table* ‘стол’). Статья сопровождается УДК; резюме статьи на русском (белорусском) и английском языках не превышает объема в 10 строк; ключевые слова на русском (белорусском) и английском языках – по 2 строки; библиографические источники располагаются в конце текста, ссылки нумеруются согласно

порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок должны быть заключены в квадратные скобки (напр.: [1, с. 15]);

- выписку из протокола заседания кафедры (научного отдела или другого структурного подразделения, где выполняется работа) о рекомендации статье к печати в сборнике научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков»;

- внешнюю рецензию;

- следующие сведения: ФИО автора (на русском и английском языках), название статьи на английском языке, место работы и должность, ученая степень, звание, контактные телефоны, домашний адрес, адрес электронной почты. Аспиранты и соискатели также сообщают фамилию, ученую степень и звание научного руководителя.

Обращаем внимание авторов, что они несут ответственность за направление в сборник уже ранее опубликованных статей или статей, принятых к печати другими изданиями.

Кроме того, в сборнике научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» предоставляется возможность в первую очередь опубликовать статьи лицам, осуществляющим послевузовское обучение (аспирантура, докторантура, соискательство), в год завершения обучения.

В сборнике научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» не взимается плата за опубликование научных статей.

Материалы подаются лично по адресу: Минск, ул. Ленинградская, 20, к. 915 (кафедра германских языков). Адрес электронной почты редакции: fmo.sborniklingua@mail.ru. Телефон для справок: + 375 29 751 59 52 (Коротюк Татьяна Сергеевна, ответственный секретарь).

Решение о публикации статьи принимается редакционной коллегией издания на основании поданных документов и результатов рецензирования.

После доработки рекомендованной на заседании редакционной коллегии статьи автор возвращает в редакцию первоначальный и окончательный варианты рукописи.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
<i>Арсентьева М. Ф.</i> Фактор мотивации в эмпирических исследованиях зарубежных ученых: теоретические аспекты .....	5
<i>Ариѣмава В. А.</i> Семантична класіфікацыя фразеалагізмаў: пошукі і рашэнні .....	15
<i>Григорьева Н. К.</i> Обучение письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному .....	22
<i>Дубинко С. А.</i> Фоновые знания и межкультурная коммуникация .....	32
<i>Дрозд А. Ф.</i> Функциональные свойства различных типов имен деятеля в современном английском языке .....	45
<i>Зинченко Я. Р.</i> Комплексный подход к организации обучения аудиовизуальному восприятию новостей на немецком языке .....	53
<i>Николаева М. Н.</i> Роль стилистических приемов в англоязычных рекламных слоганах молодежной верхней одежды .....	63
<i>Поличенков С. В.</i> Немецкий язык как учебный предмет для экономистов. Основные характеристики языка специальности .....	72
<i>Полупанова Е. Г.</i> Электронный портфолио профессионального развития кафедры университета как инновационный проект .....	81
<i>Стахнова О. В.</i> Альтероцентрическая вежливость и некодифицированные средства ее выражения в испанской речи .....	89
<i>Чупик В. В., Лапуцкая И. И.</i> Слово <i>да</i> в практике преподавания РКИ: лингвистическая сущность и коммуникативная значимость .....	97
<i>Шыманская В. Ю.</i> Эканамічная метафара ў сучасным беларускамоўным інтэрнэт-дыскурсе .....	107
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	115
ПАМЯТКА АВТОРАМ .....	117

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ,  
ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**НАУЧНЫЙ СБОРНИК**

**Выпуск 3**

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*  
Технический редактор *Т. К. Раманович*  
Компьютерная верстка *И. К. Ржеуцкой*  
Корректор *Е. В. Гордейко*

Подписано в печать 19.06.2015. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 6,97. Уч.-изд. л. 7,3.  
Тираж 100 экз. Заказ 506.

Белорусский государственный университет.  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.  
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие  
«Издательский центр Белорусского государственного университета».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.  
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.